



Co-funded by the
Tempus Programme
of the European Union

Tempus Joint Project 530360-TEMPUS-1-2012-1-GE-TEMPUS-JPCR

**DIMTEGU – Розвиток та впровадження освітніх програм
мультилінгвальної підготовки вчителів в університетах
Грузії та України**

**DIMTEGU – Development and Introduction of Multilingual
Teacher Education Programs at Universities of Georgia and Ukraine**

МОВНА ПОЛІТИКА: ПРОБЛЕМИ МІНОРИТАРНИХ МОВ ХРЕСТОМАТІЯ

УДК 81'246.2(075.8)
ББК 81.001.91я73
М74

*Грант-холдер проекту:
Тбіліський державний університет імені Іване Джавахішвілі*

The reader contains papers on peculiarities of language policy and various aspects of the problems of minority languages.

The target readership is teachers, headmasters of schools, methodologists, professors and students of higher educational institutions, as well as all those interested in problems of bilingualism and bilingual education.

М 74 **Мовна політика: проблеми міноритарних мов** : хрестоматія / ред. кол.: А. І. Анісімова, І. С. Попова. – Дніпро : ЛІРА, 2016. – 188 с. ISBN 978-966-383-758-1

Хрестоматія містить праці на тему особливостей мовної політики та різних аспектів проблем міноритарних мов.

Хрестоматія буде корисною для вчителів, керівників шкіл, методистів, викладачів і студентів вищих навчальних закладів, а також для усіх, хто цікавиться сучасними дослідженнями в галузі білінгвізму й білінгвальної освіти.

**УДК 81'246.2(075.8)
ББК 81.001.91я73**

© Автори статей, 2016
© Дніпропетровський
національний універ-
ситет імені Олеся Гон-
чара, 2016
© ЛІРА, 2016

ISBN 978-966-383-758-1

Передмова

Одним з основних питань ЄС на цей час постає проблема подолання труднощів у порівнянні політичних норм та практичних методик упровадження мульти-/плюрилінгвізму в різних національних чи регіональних контекстах та сбалансування в них частки міноритарних мов. Запропонована збірка наводить оцінні та порівняльні дані, що становлять багате джерело для міжнаціонального аналізу й оцінки проблеми. Удаючись до аналізу ступеню визнання мульти-/плюрилінгвізму, автори досліджень зазначають, що політичні норми та практичні методики впровадження мульти-/плюрилінгвізму є наразі присутніми в усіх контекстах, що розглядаються. Об'єм отриманих даних, а також відомості, надані дослідниками у відповідних національних/регіональних профілях країн, створює можливість для сподівання, що політики, практичні фахівці та спеціалісти, які працюють у відповідних галузях, зможуть визначити комплекс належних практик, що згодом слугуватиме за підґрунтя для розвитку мов меншин й обміну знаннями.

Збірник буде корисним для вчителів, керівників шкіл, методистів, студентів вищих навчальних закладів.

ЗМІСТ

МОВНА ПОЛІТИКА Й ЛІНГВІСТИЧНА ТЕОРІЯ

Дуглас А. Кіббі 5

КОРОТКИЙ ОГЛЯД МОВНОЇ ПОЛІТИКИ В ЄВРОПІ

Марія Стойчева..... 18

МОВИ МЕНШИН І МОВИ ПІД ЗАГРОЗОЮ ЗНИКНЕННЯ

Ненсі К. Доріан..... 43

ВАВИЛОН І РИНОК: ГЕОСТРАТЕГІЯ ДЛЯ МОВ МЕНШИН

Жан Лапонс 59

ПІДТРИМКА МІНОРИТАРНИХ МОВ У НІДЕРЛАНДАХ

Саскія Бенедіктус-ван ден Берг 66

ПІДЖИН І КРЕОЛЬСЬКА МОВА

Джефф Зігель 88

ДИНАМІКА АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В МУЛЬТИЛІНГВАЛЬНІЙ ЄВРОПІ

Ентже Вілтон, Аннік де Хувер..... 141

«НЕПОРОЗУМІННЯ» МІЖ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ ЯК МОВОЮ LINGUA FRANCA ТА СТАНДАРТНОЮ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ

Курт Кон..... 158

МОВНА ПОЛІТИКА Й ЛІНГВІСТИЧНА ТЕОРІЯ

Дуглас А. Кіббі

На початку нового тисячоліття кількість прогнозів щодо майбутнього мов стала швидко зростати. Дві моделі, що мають високий рівень політичної популярності, – теорія «вільного ринку» (теорія вільного капіталізму) й «зелена теорія» (теорія екологічного захисту), відповідають двом лінгвістичним геостратегіям: стратегії боротьби за «вагу на ринку»¹ між урядами, які представляють основні міжнародні мови, і стратегії захисту мов, що вимирають, якими займаються лінгвісти й ті, хто цікавиться лінгвістичними правами людини. З одного боку, є організації British Council і The Haut Conseil de la Francophonie, з іншого – The Linguistic Society of America та MERCATOR (серед багатьох інших).

Ці дві стратегії базуються на великій кількості лінгвістичних припущень, що рідко підлягають перевірці, навіть лінгвістів: індивідуальність мов, рівноправність мов, еволюція мов тощо. Урешті-решт ці поняття походять від теорій про те, що є природним, а що ні в лінгвістичній поведінці.

В обох зазначених лінгвістичних геостратегіях використовується впливова теорія – гіпотеза Сепіра-Уорфа, згідно з якою мови створюють межі для мовців у шляхах концептуалізації світу. Теоретикам вільного ринку глобальної мовної стратегії ця теорія допомогла б обґрунтувати домінування міжнародних мов як тип природного відбору. Англійська мова була б мовою капіталізму, французька, як часто стверджувалося під час Французької Революції, – мовою республіканізму, або, як говорять у наш час, мовою людських цінностей.

Прихильникам екологічної теорії ця гіпотеза дає змогу стверджувати, що втрата мови є постійною, остаточною втратою певного світобачення, яке можна порівняти зі зникненням тварини або рослини. Втрата мови, незва-

¹ Функціонування такого жаргону з галузі менеджменту, який зустрічається у звіті Британської Ради, сприяє зростанню страху вчених і поборників за мовні права

жаючи на кількість людей, які нею говорять, забирає з собою частину людської спадщини. Обидва підходи містять дарвіністський компонент, і тому вони пов'язані з лінгвістичними теоріями XIX ст. Тому варто розглянути історію цих теорій, процес, який змушує нас зіставити деякі невинновдані й неочачні припущення щодо еквівалентності «рівноправних типів мов», які підтримують ці лінгвістичні геостратегії.

У книзі *The Future of English* Девід Греддол (Graddol 1996) зазначає, що домінування англійської мови у світі є результатом рис, притаманних цій мові: «Англійська мова відрізняється своїм різноманіттям, схильністю змінювати й змінюватися... Деякі дослідники вважають² цю гібридність і гнучкість англійської визначальними властивостями, які дозволяють їй швидко проникати в нові галузі та частково пояснюють її успіх як світової мови» (Graddol 1997, с. 6)³.

Іншим поясненням стабільної позиції англійської мови у світі є легкість її вивчення (порівняно з німецькою та французькою мовами): «Окрім самодостатності, подібності й стабільності мови, існує ще її четверта внутрішня, або лінгвістична, властивість: легкість, з якою можна вивчити мову, особливо на ранніх етапах. Ця характерна риса може пояснити схильність студентів до вивчення англійської мови замість складніших штучних мов: німецької й французької» (de Swaan 1993, с. 223)⁴. Отже, із цього випливає, що домінування англійської мови було б результатом процесу природного відбору та привело б до економічного та військового домінування англомовних країн. Лінгвістичні властивості гібридності й гнучкості ніколи не були й, можливо, не будуть обґрунтовані науково.

² Часто за такими риторичними прийомми (деякі дослідники розглядають...) приховується сам Греддол для того, щоб представити теорію, якої він дотримується, не виражаючи свою прихильність відкрито. Вираз «частково» залишає без пояснення роль, яку ці ймовірні якості відіграватимуть у визначенні ступеня успіху цієї мови як міжнародної.

³ Деякі французькі коментатори, які ігнорують різні джерела французького словникового складу і структури, вважають таку гібридність дефектом мови. Наприклад, Лалан-Бердотік засуджує англійську мову за її відкритість для запозичень (Lalanne-Berdouticq 1979, с. 107).

⁴ Це трактування відбиває ставлення до морфології й синтаксису як ступеня складності мови, що базується на класифікації «складності» мов (XIX ст.) як знаку того, наскільки складнішою стала мова згідно з критеріями соціального дарвінізму. Навіть якщо морфологія англійської мови легша, ніж в інших згаданих мовах, у ній існує багато інших складностей, що можуть збити з пантелику іноземця, який її вивчає.

Греддол визначає, як саме уряди англомовних країн можуть підтримувати цю позицію вищості. Він розшукує засоби гарантування розвитку послуг із британської англійської, особливо в галузі навчання англійській мові як другої або іноземної: ретельне стратегічне планування, завбачливий менеджмент, дбайлива підготовка та ретельно продумані заходи справді могли б гарантувати позиціонування послуг із британської англійської в XXI ст. (Graddol 1997, с. 62).

Подібні думки мають франкомовні фахівці з мовного планування, які хотіли б підтримувати провідні позиції французької мови в національних освітніх системах колишніх колоній Франції, зокрема країнах Центральної й Західної Африки, а також позиції французької в міжнародних агенціях і організаціях (ООН, ЄС, Олімпійські ігри тощо).

У кінці свого звіту Греддол визнає, що невпинне розповсюдження міжнародних мов загрожує існуванню тисяч місцевих мов. Він вважає, що основною проблемою цього процесу є негативне ставлення до англійської мови: «Суспільне ставлення до значної втрати мов упродовж наступних кількох десятиліть, наприклад, є непередбачуваним. Це занепокоєння поширюється у світі. Розповсюдження англійської мови можуть почати порівнювати з експлуатаційним трелюванням тропічних лісів; цей процес можуть уважати таким, що є вигідним для небагатьох, але спричиняє знищення екології менш розповсюджених мов, а також сприяє зникненню лінгвістичного різноманіття» (Graddol 1997, с.62).

Зникнення цих мов є не настільки важливим, наскільки є реакція, яку воно може зумовити щодо англійської мови. Ось де поєднуються британська та французька позиції. Французи стверджують, що функціонування французької мови є захистом проти лінгвістичного одноманіття. У цьому сенсі французьку мову, дещо неймовірно, вважають однією з жертв лінгвістичного гноблення, дуже зручно при цьому ігноруючи наслідки «цивілізаційної місії» Франції й Бельгії у своїх колоніях, що спричинило значну шкоду, а в деяких випадках – призвело до повного знищення місцевих

мов.

Описуючи тріумф англійської мови у світі, Греддол доходить висновку, що позиції англійської мови загрожують демографічні чинники, а позиції британської англійської загрожує економічне й військове домінування США. Це єдина небезпека, яку він хотів би відвести за допомогою засобів мовного планування Британської Ради. Вочевидь роль жертви є занадто популярною.

З іншого боку «лінії фронту» перебувають «еколінгвісти», які хотіли б захистити всі мови, а особливо ті, що є під загрозою. Кен Хейл підраховує, що всі ті мови, які не мають 100000 мовців, приречені зникнути (Hale 1998, с. 192), а Картунен і Кросбі встановили, що половина мов світу має менше 6000 мовців (KarttunenandCrosby 1995, с. 162), зокрема майже всі американські мови й мови Океанії. Близько 90% мов світу перебувають під загрозою. Ті, яких не знищила колонізація, не витримають «отруту» у формі сучасних технологій комунікації. Майкл Краусс вважає ці засоби масової інформації «нервово-паралітичним газом» (Krauss 1992, с. 6). Найпопулярніший підхід до збереження цих мов базується на принципах лінгвістичних прав людей. Яким же є лінгвістичне підґрунтя такого ставлення й відповідних стратегій мовного планування? Варто почати з гіпотези Сепіра-Уорфа про те, що кожна мова своєю структурою виражає унікальне світобачення; гіпотеза названа на честь Едварда Сепіра й Бенджаміна Лі Уорфа – двох американських лінгвістів, які вивчали корінні американські мови в першій половині XX ст. За спостереженнями Уорфа, кожне мовне суспільство номінує лише незначну частину свого досвіду, а кожна мова надає детальне граматичне обґрунтування своїх концептів. За допомогою своєї структури мова забезпечує засоби для підсвідомого сприйняття світу. Ті, хто вірять у вищість однієї виняткової мови, вірять також у детерміністичну версію цієї теорії, згідно з якою стандартна національна мова є єдиною мовою, наприклад, що спроможна виражати демократичні ідеали.

Еколінгвісти також висувують свої аргументи щодо детерміністичної

версії гіпотези Сепіра-Уорфа, але на цей раз наділяють міжнародні мови негативними характеристиками. Англійську мову трактують як засіб вираження капіталізму, технології, модернізації, ідеологічної глобалізації (Phillipson and Skutnabb-Kangas 1996). Американізація й всесвітня гомогенізація культур свідчать про те, що мова виражає лінгвістичний і культурний імперіалізм (Phillipson and Skutnabb-Kangas 1996, с. 436). У цьому контексті лінгвістичний детермінізм означає, що розповсюдження англійської мови автоматично сприяє розповсюдженню ідеології, політичної системи й культури, які невіддільні від мови. Загроза зникнення мов, зумовлена поширенням англійської мови, означає, що не буде більше жодних варіацій, а це своєю чергою приведе до втрати балансу в екології мов⁵.

Ми підтримуємо прагнення екологічних рухів захистити наше природне середовище й хотіли б, щоб усі наявні зараз мови функціонували вічно; ми підтримуємо думку щодо лінгвістичних прав людини, хоча й усвідомлюємо недоліки результатів, отриманих за допомогою цих засобів. Усе ж таки ми виступаємо проти еквівалентності мов за їхніми типами, а також думки про те, що втрата мови дорівнює втраті живої істоти. Нерівноправ'я мов та їхніх типів було визнане ще з часів лінгвістичних дебатів 1860-1870 рр. про співвідношення історичної лінгвістики й теорії еволюції (Alter 1999; Nerlich 1990; Desmet 1996). Мова являє собою поведінку, а не фізіологічну характеристику. Якщо дві мови контактують між собою, то вони впливають одна на одну. Якщо собака живе в одному будинку з пташкою, то він не вирощує крила, а пташка – лапи. Якщо дві мови контактують, то вони створюють нову мову. Отже, генеалогічне дерево, що відбиває походження людських істот, не здатне проілюструвати принципи функціонування двох мов. Серйозна небезпека, яку становлять обидва табори (мовні капіталісти вільного ринку та

⁵ Мюльхойзлер розрізняє терміни «екологія мов» («ecologyoflanguages») і «лінгвістична екологія» («linguisticsocology»). «Екологія мов» означає, що можна легко відрізнити одну мову від іншої, у той час як «лінгвістична екологія» охоплює всі форми комунікації (Mühlhäusler 1996, с. 2-8). Луї-Жан Кальве (Louis-Jean Calvet 1999) користується терміном «екологія мов», але по-іншому визначає його й відкрито виступає проти підходів, запропонованих Мюльхойзлером, Мафуїном (Mufwene 1998) та іншими. У сприйнятті Кальве цей термін є метафорою, яка окреслює взаємодії, що мають місце всередині та між лінгвістичними середовищами, а також являє собою спробу соціолінгвістики набути значущості серед лінгвістів.

еколінгвісти), полягає в тому, що вони сприймають вплив однієї мови на іншу як деградацію цих мов.

Утрата роду або його впровадження в середовище, де для нього немає місця, справді спричиняє для балансу цього середовища серйозні наслідки, які не відтворюються в мові, поки будь-який зовнішній вплив не сприймається як деградація. Запуск смугастих мідій до великих озер Північної Америки був суворим втручанням до ланцюга харчування й спричинив втрату багатьох інших істот. Популярність застосування іменникового утворення нових слів у французькій мові була пояснена впливом англійської мови (Pisone 1996), але вона не знищила французьку мову. Чи мала популярність суфікса *-ing*, що його було запозичено з англійської до французької мови, негативний вплив на французьку мову? (Söll 1968; Spence 1991). Наскільки вплинуло зникнення далматської мови в XIX ст. на екологічний баланс між мовами цього регіону? Чи можемо ми стверджувати, услід за Абрамом де Свааном, що мови світу всі разом складають єдину еволюційну світову систему (deSwaan 1993, с. 219)? У системі одна зміна спричинює іншу. Чи вплинула смерть останнього користувача далматської мови на хорватську мову? Або на інші романські мови Адриатичного регіону?

Одне з найповніших досліджень із лінгвістичної екології можна знайти в Пітера Мюльхойзера в його праці «Linguistic Ecology, Language Change and Linguistic Imperialism in the Pacific Region» (Mühlhäusler 1996). Це цікаве дослідження ставить під сумнів багато фундаментальних припущень західної лінгвістики, припущень, що викликають питання. Однак вибір терміна «лінгвістична екологія» ми вважаємо нерозсудливим з кількох причин. По-перше, вибір цієї метафори обумовлений, імовірно, її політичним, а не науковим змістом: «На нашу думку, екологічна метафора є особливо продуктивною й привабливішою за системну метафору. Остання означає, що ми можемо чекати на механічні, хоча й заплутані пояснення, а також те, що є насправді обґрунтованим: вивчати окрему систему або ж мову як частину більшої системи. З погляду екології, максимум, чого ми можемо досягти, – це

часткові або локальні обґрунтування, але ми можемо сподіватися на розуміння та емпатію» (Mühlhäusler 1996, с. 2). Ми вважаємо це недостатньою підставою для використання такої метафори. По-друге, екологічна концепція мов уважає всі лексичні, фонологічні, морфологічні або синтаксичні запозичення атаками проти мови, штучною деформацією, яку можна протиставляти «природньому» розвитку (історичній еволюції без зовнішнього впливу). Цей тип пуризму, як ми зазначали, є серйозною помилкою в еквівалентності типів мов, і, як наслідок, серйозною помилкою в екологічній метафорі.

Як умирають мови? Мови вмирають тоді, коли вмирають ті, хто ними говорить, або коли люди перестають користуватися цими мовами. Ця теза належить еколінгвістам і базується на гіпотезі Сепіра-Уорфа. Прихильники еколінгвістики вважають, що ті, хто змінює мови, автоматично змінюють також усі ті відмінності, які були важливими для них у їх рідній мові. Для того, щоб це відбулося, ми маємо вірити в те, що мови не мають гнучкості, що не можна додати в мову ті характерні риси, які людина вважає важливими.

Однак саме гнучкість мови покладена в основу поняття про лінгвістичну відносність: усі мови рівні, тому що вони можуть виражати однакові речі. Ейнштейна можна перекласти мовою волоф, що було зроблено 1950 р., згідно з принципом взаємності, якщо поняття західної науки можна перекласти мовою волоф, тоді характерні риси, які є важливими для мовців волоф, можна перенести та впровадити в ті лінгвістичні практики мовців волоф, які вивчають французьку мову. Єдина вимога полягає в тому, щоб ці риси добре розуміли й відчували ті, хто змінює мови. У результаті такі особливості стануть основою локального варіанту мови, яка розвиватиметься й перетвориться рано чи пізно в самостійну мову⁶.

⁶ Мюльхойзер не визнає твердження про те, що мова може виразити будь-що. Така позиція тягне за собою інші складності, тому що вона схвалює викладання лише західноєвропейськими мовами для тих, хто хоче бути у світовій економіці. Якщо предмети цієї галузі можуть вивчатися лише західноєвропейськими мовами, якими вони були розроблені, і не можна їх виразити іншими мовами (наприклад, мовами Океанії), жителі цих місцевостей не зможуть бути у світовій економіці, доки не вивчать одну з «міжнародних» мов. Деякі можуть стверджувати, що це навмисна відсутність вибору, але врешті-решт така позиція не дасть людям

Інший аргумент, який висувують еколінгвісти, полягає в тому, що втрата мов знищить лінгвістичне різноманіття, яке ототожнюють з генетичним різноманіттям. Неможливо, щоб у світі залишилася лише одна мова. Якщо навіть визнати фантастичне бачення «макдональдизації»⁷ (McDonaldisation) мов світу, навряд чи це спричинить кінець лінгвістичного різноманіття. Якщо ми віримо в те, що всі мови сучасного світу виникли з однієї або максимум з кількох мов, то чому ми не можемо повірити в те, що цей процес може повторитися? Навіть якщо б міжнародна мова спричинила зникнення всіх інших мов (неймовірне явище), то це не було б кінцем лінгвістичного різноманіття.

Аргументи на користь штучного збереження мов базуються на понятті про лінгвістичну справедливість, а також на бажанні зберегти необроблені дані для лінгвістичного дослідження. Однак засоби для досягнення цих цілей викликають нові несправедливості, посилення цих зусиль з боку західних лінгвістів, а також містять елементи неоколоніального патерналізму. Якщо люди, які розмовляють цими мовами, обирають для своїх дітей такі лінгвістичні засоби, що будуть їм корисними в житті, які вони вважають для дітей бажаними, тоді ці ідеології змушують уважати їх зрадниками рідної мови. Західні дослідники вирішують, яку поведінку незахідних представників уважати автентичною.

Зусилля щодо поновлення уявної лінгвістичної екології, про яку говорять західні дослідники, можуть спричинити нові несправедливості. Функціонування будь-якої місцевої або регіональної мови в ролі державної та мови освіти потребує стандартизації цих мов – такої процедури, що відтворює на локальному рівні ті самі процедури, які на міжнародному рівні засуджують Філіпсон і Скутнабб-Кангас.

Піднесення мов, які перебувають у небезпеці, до такого рівня, щоб за-

змогу робити власний вибір для того, щоб вони залишалися темою для досліджень, що їх проводять західні лінгвісти й антропологи.

⁷ Цей термін часто вживається на позначення впливу США по всьому світові, але всю культурну спадщину США не можна зводити до такого посереднього символу.

безпечити їхнє виживання, має не лише матеріальну ціну, але й також людську. Якщо їхнє збереження вимагає забезпечення формальної освіти та надання державних послуг кожною з цих мов, то ціна цих заходів є неприйнятною навіть для розвинених країн. Мультилінгвальна модель Європейського Союзу, яку підтримують Філіпсон і Скутнабб-Кангас (Phillipson and Skutnabb-Kangas 1996, с. 444), споживає надзвичайну частину поточного бюджету цієї організації. Якщо б ця політика втілювалась так, як вони бажають, то ціна була б набагато вищою.

Людський показник також лякає. Якщо якоюсь мовою розмовляють лише 500 або 5000 або 50000 людей, то надання освітніх і державних послуг цією мовою вимагало б, щоб усі дорослі витрачали весь свій час лише на ці заходи.

Отже, існує низка теоретичних і практичних протестів проти концепції лінгвістичної справедливості, яку розвивають деякі еколінгвісти. З погляду теорії поняття лінгвістичної чистоти, яке є таким же небезпечним, як і поняття расової чистоти, лежить прямо на поверхні. З практичного погляду людська та матеріальна ціна надання всіх послуг усіма мовами є нереальною навіть для найбагатших націй, а більшість мов, які перебувають під загрозою зникнення, функціонують у країнах, що розвиваються, а не в розвинених країнах.

Існує також юридичний ризик. Частіше за все закон, ураховуючи закон про права людини, спрямований на захист інтересів багатих і могутніх. Захист мов меншин був зумовлений потребою захистити права англомовних мешканців Квебеку. Правова система – національна або інтернаціональна – не в змозі задовольнити сподівання зневажених; вона виконує, ймовірно, освітні завдання.

Інший аргумент на підтримку захисту мов, які перебувають під загрозою зникнення, стосується майбутнього лінгвістичної професії. Лінгвістичне різноманіття є важливим, тому що воно дозволяє лінгвістам визначити з високою точністю межі мовних здібностей людини: «Основною метою лінгвістичної науки є встановлення універсальних правил граматики, тобто

визначення того, що є незмінним та інваріантним в усіх природних мовах. Однак досягнення цієї мети є складним, а на думку деяких – зовсім неможливим за умов відсутності лінгвістичного різноманіття (Hale 1998, с. 192).

Ослаблене різноманіття ускладнює завдання дослідника. З лінгвістичної позиції, ми схвально ставимося до цього твердження та вважаємо його достатнім аргументом для захисту всіх мов світу. Насамперед цей аргумент закликає до реєстрування якомога більшої кількості мов, тому що, за висловленням Хейла, більшість цих мов приречені через недостатню кількість людей, які ними говорять. Безумовно, такий процес забезпечить лінгвістів роботою, але все ж таки він наголошує на тому, що ці мови є цікавими, доки вони допомагають західній науці, а втручання інструментів західної науки насправді руйнує ті суспільства, яким намагаються допомогти.

Проблема підходу «вільного ринку» та екологічного підходу полягає в неможливості визначити, що є природним, коли ми говоримо про розподіл влади між мовними суспільствами. Історія засвідчує, що іноді мови розсіювалися, а іноді об'єднувалися, залежно від могутності суспільств, які ними розмовляли. Зникненню мов у теперішніх суспільствах сприяє полегшення контактів між ними. Цей аспект сучасного життя – швидкий розвиток сучасних засобів комунікації – спричинив наявний «дисбаланс», як його називають еколінгвісти. Нові інформаційні технології наділяють певні мови – ті, які функціонують у могутніх і технологічно розвинених країнах, – новою силою впливу. Однак ці технології також допомагають користувачам мов, які перебувають на межі зникнення, підтримувати контакти з їхнім лінгвістичним суспільством по всьому світові.

Ми в жодному разі не підтримуємо процес зникнення мов або ж нав'язування єдиної міжнародної мови. Ми не підтримуємо позиції Греддола (Graddol 1997), описаних у звіті для Британської Ради. Як і Кен Хейл, ми засмучені через наслідки зникнення мов для майбутніх лінгвістичних досліджень. Однак коли західні дослідники радять громадянам країн, що розвиваються, не вивчати міжнародні мови, щоб вони мали більше матеріалу

для дослідження, ними керує не лише неоколоніальний патерналізм. Як можна просити батьків ризикувати економічним майбутнім своїх дітей, якщо вони відчують, що міжнародна мова дає їхнім дітям надію на високий рівень життя? У жодній розвиненій країні таку пораду не терпітимуть.

Обидві геостратегії, проаналізовані в цьому розділі, базуються на поняттях мови, яку лінгвістам складно прийняти. Ці стратегії застосовують для виправдання заходів мовного планування, але навряд чи вони сприятимуть досягненню бажаної мети. Визнаючи слабкість деяких аргументів еколінгвістів, варто обрати той шлях, який скерований на різноманіття, а не той, який уважає різноманіття обтяжливостю. Утім, нам завжди варто обережно ставитися до наших припущень. Будучи дослідниками, ми можемо й повинні допомагати тим, хто бажає зберегти свою лінгвістичну спадщину, але не маємо жодного права засуджувати тих, хто не хоче цього робити.

Бібліографічні посилання

1. Alter, Stephen G. 1999, *Darwinism and the Linguistic Image: Language Race and Natural Theology in the Nineteenth Century*, Baltimore/London, JohnsHopkinsUniversity Press.
2. Balibar, Renée and Laporte, Dominique 1974, *Le français national, politique et pratique de la langue nationale sous la Révolution*, Paris, Hachette.
3. Branson, Amy 1996, *Caucus leader says Ebonics debate overshadows real problems facing poor Blacks* in LEGI-SLATE News Service, December 31.
4. Calvet, Louis-Jean 1999, *Pour une écologie des langues du monde*, Paris, Plon.
5. Desmet, Piet 1996, *La linguistique naturaliste en France (1867–1922): Nature, origine et évolution du langage (= Orbis/Supplementa: Monographies publiées par le Centre international de Dialectologie générale 6)*, Leuven/Paris, Peeters.
6. de Swaan, Abram 1993, 'The evolving European language system: A theory of communication potential and language competition,' *International Political Science Review* 14: 241–255.

7. Duron, Jacques 1963, *Langue française, langue humaine*, Paris, Larousse.
8. Graddol, David 1997, *The Future of English*, London, The British Council.
9. Gutiérrez, David G. 1998, 'Ethnic Mexicans and the transformation of 'American' social space: Reflections on recent history,' in Marcelo M. Suárez-Orozco (ed.), *Crossings. Mexican Immigration in Interdisciplinary Perspectives*, Cambridge, MA, David Rockefeller Centre for Latin American Studies, Harvard University, pp. 308–335.
10. Hale, Ken 1998, 'On endangered languages and the importance of linguistic diversity,' in Lenore A. Grenoble and Lindsay J. Whaley (eds.), *Endangered Languages: Current Issues and Future Prospects*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 192–216.
11. Haugen, E.I. 1972, *The Ecology of Language*, Stanford, CA, Stanford University Press.
12. Haut Conseil de la Francophonie 1998, *Etat de la francophonie dans le monde: Rapport 1997–1998*. Paris, La documentation française.
13. Honey, John 1997, *Language is Power: The Story of Standard English and its Enemies*, London/Boston, Faber and Faber.
14. Karttunen, Frances and Crosby, Alfred W. 1995, 'Language death, language genesis, and world history,' *Journal of World History* 6: 157–174.
15. Krauss, Michael 1992, 'The World's Languages in Crisis,' *Language* 68: 4–10.
16. Lallanée-Berdouticq, Philippe 1979, *Appel aux francophones: Pour le français, langue d'Europe*, Paris, La pensée universelle.
17. Lavenir de Buffon, Hervé 1999, 'Charte olympique et langue française,' *Défense de la Langue Française* 192: 12–13.
18. Luebke, Frederick C. 1980, 'Legal Restrictions on Foreign Languages in the Great Plains States, 1917–1923,' in Paul Schach (ed.), *Languages in Conflict: Linguistic Acculturation on the Great Plains*, Lincoln, NE, University of Nebraska Press, pp. 1–19.
19. Mufwene, Salikoko 1998, 'The ecology of language: New imperatives in linguistics curricula,' *Studies in the Linguistic Sciences* 28: 135–145.

20. Mühlhäusler, Peter 1996, *Linguistic Ecology: Language Change and Linguistic Imperialism in the Pacific Region*, London, Routledge.
21. Nerlich, Brigitte 1990, *Change in Language*: Whitney, Bréal and Wegener, London/New York, Routledge.
22. Phillipson, Robert and Skutnabb-Kangas, Tove 1996, 'English Only Worldwide or Language Ecology?', *TESOL Quarterly* 30: 429–452.
23. Picone, Michael D. 1996, *Anglicisms, Neologisms and Dynamic French*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins.
24. Söll, Ludwig 1968, 'Shampooing und die Integration des Suffixes -ing,' in Helmut Stimm and Julium Wilhelm (eds.), *Verba et vocabula: Ernst Gamillscheg zum 80. Geburtstag*, Munich, Wilhelm Fink Verlag, pp. 565–578.
25. Spence, Nicol 1991, 'Les mots français en -ING,' *Le français moderne* 59: 188–213.

КОРОТКИЙ ОГЛЯД МОВНОЇ ПОЛІТИКИ В ЄВРОПІ

Марія Стойчева

ВСТУП

А тепер розглянемо деякі з основних рис мовної політики на загальноєвропейському рівні у тому вигляді, який вона набула за останні декілька десятиліть у ЄЕС/ЄС, а також на рівні Ради Європи. У своєму аналізі ми будемо виходити не лише з офіційних політичних формулювань, а й з обставин реального практичного життя, зокрема, тих, що висвітлені в різноманітних звітах, підготовлених в межах реалізації низки субсидованих програм на підтримання мультилінгвізму.

ЄВРОПЕЙСЬКИЙ СОЮЗ – ВІД БІЛОЇ КНИГИ ДО ПЛАНУ ДІЙ

З тих самих часів, як було сформоване Європейське економічне співтовариство, мультилінгвізм лежав у самісінькому серці цього європейського проекту, хоча це й не завжди озвучувалося в офіційних формулюваннях. Навпаки – Європейське співтовариство роками утримувалося від розроблення відкритої мовної політики на рівні загальноєвропейської спільноти або втручання в галузі вивчення чи викладання мов, що вважалися винятковою прерогативою кожної з держав-членів Співтовариства. Утім, ця видима нейтральність в офіційній політиці відходила на задній план у неформальних принципах та нормах Співтовариства, що впроваджували інституційний мультилінгвізм, надавали рівний статус офіційним мовам ЄЕС і сприяли формуванню особливої мовної політики, спрямованої на підтримку й збереження таких фундаментальних філософсько-культурних цінностей як рівність, права людини й краще взаєморозуміння між людьми. Отже, з одного боку, спостерігаємо незмінне положення про вільне застосування й вибір мов у національному та міжнаціональному європейському контексті, а з іншого – всебічну прихильність і впровадження лінгвокультурної диверсифікації та різноманіття.

ЄДИНИЙ РИНОК І РОЗШИРЕННЯ

З часом ця ситуація неминуче потребувала подальшого оформлення мультилінгвізму на офіційному політичному рівні, а також створення низки заохочувальних заходів і програм на підтримку мов. До того ж, наприкінці 80-х років склалася ціла низка ключових чинників, які справляли безсумнівний вплив на розвиток європейського мультилінгвізму. Зростання масштабів глобалізації економіки й пов'язані із цим процеси інтернаціоналізації науки та вищої освіти супроводжувалися виникненням не просто потреби, а радше життєвої необхідності в розробленні формальніших політичних норм та принципів у цій галузі. Ці процеси підсилювалися під впливом нових (зокрема, інформаційно-комунікаційних) технологій, а також новими очікуваннями, пов'язаними з вірогідними потребами Єдиного європейського ринку (1992) і розширенням кількості мов з 12 до 15 у 1995 році. Усі ці ключові процеси були продиктовані мобільністю громадян Європи й формуванням відкритого європейського ринку праці, що потребувало не лише звичайної рівності мов, а й підвищення рівнів практичного, операційного мультилінгвізму (плюрилінгвізму).¹

Спочатку (1980-ті) головним проявом прагнення до створення формальнішої політичної бази було впровадження заохочувальних заходів, націлених на стимулювання мов національних меншин й менш поширених національних мов.² Наприкінці 80-х років до цих заходів додалися програми обміну: «Еразм» (Erasmus) для ВНЗ 1987 року і «Лінгва» (Lingua) у галузі вивчення іноземних мов, зокрема на шкільному рівні, 1989 року. У цьому сенсі, дуже показовою є преамбула до програми «Лінгва» (Lingua), за якою ця програма є чітко пов'язаною із створенням Внутрішнього ринку, якому вона має:

сприяти... за рахунок кількісного покращання ситуації із викладанням іноземних мов у межах Співтовариства у такий спосіб, щоб громадяни Співтовариства могли спілкуватися один з одним й подолати лінгвістичні труднощі, які заважають вільному пересуванню осіб, товарів, послуг та капіталу.³

Маастрихтська угода (1992) містить спеціальніші формулювання, які

уточнюють загальний принцип субсидіарності. Дотримуючись того принципу, що Держави-члени відповідають за зміст та організацію освіти, ця Угода водночас надає формальний дозвіл на впровадження заохочувальних заходів, пов'язаних із зростанням інтернаціоналізації та потребою підготувати молодь до (глобального) ринку праці й мобільності. Положення, що містяться у Статті 126 цієї угоди, заохочують налагодження співпраці між державами-членами у сфері освіти, закликаючи, зокрема, до створення загальноєвропейського виміру освіти через викладання й розповсюдження мов. Ця угода містить також формулювання, що закликають до забезпечення більшої мобільності для студентів, молоді й педагогів, а також обмінів інформацією та досвідом з освітніх питань.

НА ШЛЯХУ ДО СУСПІЛЬСТВА БЕЗПЕРЕРВНОГО НАВЧАННЯ

Якщо за Маастрихтською угодою основною ідеєю відносно до освітньої політики була пропозиція щодо створення європейського виміру через викладання й розповсюдження мов держав-членів, у проекті *«Біла книга з питань освіти та виховання – На шляху до Суспільства безперервного навчання»* 1995 року цю концепцію розвинуто ще докладніше. Зокрема, у Білій книзі як одне з п'яти ключових завдань на шляху до формування у Співтоваристві інтелектуально розвиненого суспільства зазначено «Володіння 3 мовами Співтовариства», що вважається:

- передумовою того, щоб громадяни могли скористатися професійними й персональними нагодами, які відкриваються для них в умовах єдиного, вільного від кордонів ринку; а також ефективним засобом покращання розуміння між громадянами Європи;
- способом забезпечення умов, у яких вивчення мов більше не є привілеєм еліт, але стає потрібним для кожного, незалежно від обраного шляху освіти чи підготовки;
- важливим складником на всіх рівнях освіти, від дошкільної до професій-

ної освіти та підготовки, зокрема на рівні загальноосвітніх шкіл.

Мультилінгвізм описано, з одного боку, як «чинник європейської ідентичності та громадянства, а з іншого, – як «наріжний камінь інтелектуально розвиненого суспільства».

Білу книгу 1995 року планували й описували не як пакет спеціальних заходів, а радше як нарис нового порядку денного, у якому висвітлено основні питання й варіанти дій з метою створити загальну основу для подальшого обговорення та реалізації. Водночас цей проект супроводжувався прийняттям цілої низки заходів, що закладали своєрідну базу для подальших дій на європейському рівні. До останніх належить, наприклад, ідея суспільного визнання й відзначення майстерності та завзятості у вивченні й викладанні мов, яку з часом було реалізовано у програмі нагородження престижною премією «Європейська марка» (Europeanlabel), а також ціла низка інших ініціатив щодо впровадження й поширення мультилінгвізму, зокрема Європейський рік мов (European Year of Languages, 2001). У Білій книзі також наголошено на потребі кращого узгодження зусиль на європейському рівні: за рахунок спільних показників, обміну досвідом, кооперації та координації дій, тобто всіх моментів, що набули актуальності в 21-му столітті.

Серйозним поштовхом до реалізації цих прагнень стало проголошення на території всій Європи **Європейського року мов (European Year of Languages) 2001 року**, що значною мірою було спільною ініціативою Європейського Союзу та Ради Європи, яку було реалізовано державами-членами за фінансової підтримки Єврокомісії та Ради Європи. Організатори ініціативи ставили перед собою п'ять конкретних завдань:⁴

- підвищення рівня обізнаності щодо багатства мовного різноманіття в Європейському Союзі та його цінності в контексті цивілізації та культури;
- підтримка й пропаганда мультилінгвізму;
- доведення до відома якомога ширшої аудиторії переваг, які надає воло-

діння кількома мовами;

- пропаганда дожиттєвого вивчення мов;
- збір і поширення інформації щодо викладання та вивчення мов.

Одним з конкретних результатів цього Року стало проведення серії опитувань «Євробарометр» (Eurobarometer) з мовних питань 2001 року, що дали загальну картину мовного ландшафту в Європі. До того ж, було організовано сотні заходів та ініціатив, здебільшого просвітницького характеру, націлених на підвищення значущості мов (часом навіть небезуспішно) серед населення континенту.

ВИВЧЕННЯ МОВ ТА ЛІНГВІСТИЧНА РІЗНОМАНІТНІСТЬ

Центральною ідеєю Білої книги було переконання, що європейські громадяни, завдяки національним системам обов'язкової шкільної та професійної освіти, мають опановувати 3 мови. У 2000 році ця політика тримовної компетенції була додана як один з основних елементів у Лісабонську стратегію, розроблену з метою зробити ЄС «найбільш динамічною та конкурентною інтелектуальною економікою в світі». Ця концепція набула подальшого розвитку на Барселонській раді 2004 року, де значення поняття «3 мови співтовариства» було уточнене («рідна мова плюс дві інші»), і пролунав заклик до «подальших дій... для покращання володіння базовими навичками, зокрема через викладання принаймні двох іноземних мов, починаючи з найраннішого віку».

Основа цієї мовної політики – першорядна потреба в мобільності та взаємній комунікації в ЄС – проходить червоною ниткою через усі документи Європейської комісії, випущені наприкінці 90-х – на початку 2000-х років, не останнє місце серед яких посідає «План дій» ЄС 2003 року.

Європейський Союз базується на засадах вільного пересування своїх громадян, капіталу та послуг. Громадянин з добрими мовними навичками

має більше можливостей для того, щоб скористатися перевагами вільного працевлаштування чи навчання в іншій Державі-члені ЄС. Така держава може нараховувати приблизно 450 мільйонів громадян з різних етнічних, культурних і мовних середовищ. У таких умовах як ніколи важливо, щоб громадяни володіли навичками, потрібними для розуміння своїх сусідів і спілкування з ними (р3).

План дій під назвою *Сприяння вивченню мов та мовній різноманітності: План дій на 2004-2006 роки* був значною мірою подовженням концепції багатомовної Європи й визначав спільні обов'язки національних, регіональних і місцевих органів влади та керівних установ ЄС. Складений на основі широких консультацій із зацікавленими сторонами, цей план був призначений для уніфікації наявних заходів та ініціатив у межах єдиної бази й викладення того, що можна досягти на загальноєвропейському рівні (на відміну від впровадження схожих заходів лише на рівні окремих країн). У його основі лежить уявлення про те, що Свобода пересування є фундаментальним правом кожного громадянина, і що це право має підтримуватися та забезпечуватися у сфері освіти та виховання на загальноєвропейському рівні, що, своєю чергою, досягається двома способами: через підсилення відповідних заходів на підтримку реалізації прагнень національної мовної політики на наддержавному рівні й за рахунок підготовки переліку актуальних політичних та практичних питань, що мають бути вирішені через обговорення та належної співпраці у відповідних напрямках.

Чіткі зазначення того, що на цей раз вважали основними галузями європейської політики (ті, що не завжди прописані в тексті, але витікають із конкретних дій), простежуються в основних пріоритетах європейських програм (і грантів), що були започатковані після впровадження Плану дій. До останніх належать програми щодо підтримки багатостороннього співробітництва, розроблення навчально-методичних матеріалів для вивчення й викладання мов (приділяючи особливу увагу менш поширеним і використовуваним європейським мовам), підвищення рівня обізнаності, розширення ау-

диторії зацікавлених осіб й розвитку вищої компетенції у викладанні мов та оцінюванні мовних навичок. Власне кажучи, у Плані дій визначено три загальні пріоритетні галузі роботи: дожиттєве мовне навчання (усі етапи навчання від раннього молодшого до дорослого віку); якість мовного навчання (підтримка учителів/викладачів та учнів, а також розроблення інструментів оцінювання); а також напрям, що отримав назву «мовоохоронного середовища» (набуток Року мов, що охоплює сукупність питань на рівні спільнот, засобів масової інформації й громадянського суспільства).⁵

БАЗОВА СТРАТЕГІЯ

У 2005 році в межах Базової стратегії з мультилінгвізму багато із цих тенденцій розвитку були поєднані в єдиній комплексній стратегії на нове тисячоліття. Суттєво, що ця стратегія містить також положення щодо підтримки мов національних меншин (іммігрантів) і міжнародних мов та пропонує гармонічніший погляд на мультилінгвізм, як компетенцію, що сприяє не лише економічному розвитку (торгівля, конкуренція) і суспільній згоді (взаєморозуміння та повага), а й особистому зростанню та самореалізації.

Здатність розуміти понад однієї мови та спілкуватися ними вже стала повсякденною реальністю для більшості людей на земній кулі – на сьогодні вона є бажаною життєвою навичкою для всіх європейських громадян. Вона спонукає нас до більшої відкритості щодо культур та світоглядів інших людей, сприяє покращенню когнітивних навичок й збагачує навички володіння власною рідною мовою; саме ця здатність дає людині змогу скористатися перевагами вільного працевлаштування й навчання в інших Країнах-членах ЄС.

Зазначене є яскравою ілюстрацією того, що станом на 2005 рік можна відзначити безсумнівний розвиток політики «ЄС» з мовних питань у напрямі більшої інклюзивності та чуттєвості до соціальних змін. Водночас деякі з ключових елементів лишилися майже незмінними:

- Концепція мультилінгвізму є фундаментальною для створення й розвитку Європейського Співтовариства/Союзу.

- Інтернаціоналізація мовної освіти є основним пріоритетом Співтовариства/Союзу.
- Утім, реалізація останньої є складнішою справою, адже зазвичай вона потребує узгодження наднаціональних пріоритетів з національними нормами освітньої політики.
- Загалом європейській вимір освіти було підкріплено розробленням спільних цілей, узгоджених базових принципів і заохочувальних заходів.
- У зв'язку із зростанням можливостей для вільного пересування й розвитком ефективніших засобів комунікації мовна політика стала інтегрованішою в загальну політику соціально-економічного розвитку.

ДОКУМЕНТИ НОВОЇ СТРАТЕГІЧНОЇ ПОЛІТИКИ (2007-2009)

Політичні принципи, розроблені та сформульовані до 2005 року, були затверджені в серії нових стратегічних документів, явианих у період з 2007 по 2009 роки.⁶ У цих документах простежено безсумнівний вплив Базової стратегії, зокрема в тому, що стосується особливої уваги до посилення ролі лінгвокультурної різноманітності в повсякденному житті громадян Європейського Союзу. Вони затверджують важливість мультилінгвізму, констатуючи, що «засвоєння широкого різноманіття мовних навичок вважається надзвичайно важливим для всіх громадян ЄС, адже це дозволяє скористатися всіма економічними, соціальними й культурними перевагами вільного пересування в межах Союзу». А відповідно до народженого в середині 2000-х погляду, орієнтованого на глобальнішу відкритість, Комюніке 2008 року наголошує також на важливості «співіснування в наших мультикультурних суспільствах» й налагодженні «відносин з країнами третього світу, а також між людьми та націями із найрізноманітніших регіонів світу».⁷ Щодо нових напрямів, варто відзначити очевидне прагнення до поширення впровадження мультилінгвізму за межі освітньо-виховної сфери, хоча на сьогодні поки що занадто рано говорити про чітке формальне визначення та практичні заходи для реалізації цього нового тренду.

Загалом, незважаючи на певні розходження між національними та загальноєвропейськими потребами, економічними та соціальними пріоритетами, а також між прагненнями різних мовних груп, політика ЄС, розвиваючись з 1980-х років, поступово стала надзвичайно послідовною та впливовою. Питанням для додаткового розгляду є те, чи буде вона повністю відповідати всім складнощам декади, що наближається. Саме це питання ми прагнули максимально прояснити в нашому проекті.

РАДА ЄВРОПИ

Ще одним джерелом значного міждержавного впливу на європейську мовну політику є Рада Європи і, зокрема, діяльність Підрозділу з мовної політики (а пізніше, Європейського центру сучасних мов у місті Грац). Як міжурядова організація, Рада Європи навіть ще більше ніж ЄС залежить від згоди між державами-членами в питаннях розроблення й конкретної реалізації політичних принципів. Водночас, ця переважно консенсуальна роль, вочевидь, забезпечила Раді Європи достатньо широкий простір і свободу в розробленні принципів та рекомендацій з мовних питань, можливо тому, що мовна політика була із самого початку міцно вкоріненою в самому серці інклюзивних демократичних засад, які є основою самого існування Ради як такої.

На власному веб-сайті Підрозділу з мовної політики мітиться опис основних етапів розвитку політики у цій сфері.⁸

У перших програмах міжнародного співробітництва, ініційованих у Страсбурзі, основну увагу приділяли демократизації мовного навчання для забезпечення вільного пересування осіб та ідей, а також популяризації лінгвокультурної різноманітності як загальноєвропейської цивілізаційної спадщини. Ці проекти допомагали державам-членам упроваджувати відповідні реформи, націлені на розвиток комунікативних навичок учнів і стимулювання інноваційних рішень у галузі викладання мов та педагогічної підготовки, спираючись на підходи, що є орієнтованими на учнів («особистісно-

орієнтовані підходи»). У подальших проектах пізнішого часу на фоні подальшого заохочення до впровадження інновацій задля успішного формування навичок комунікації та міжкультурної взаємодії спостерігається зростання тенденції до висвітлення суспільно-політичних вимірів мовного навчання, роблячи основний акцент на мовну освіту як чинник формування демократичного громадянства, диверсифікації мовного навчання, покращання послідовності та прозорості забезпечення мовних прав і прав на мовну освіту національних меншин. Європейський рік мов (2001) сприяв народженню подальших ініціатив на підтримку держав-членів у питаннях розроблення політичних норм та принципів, що відповідали б новим викликам та проблемам у забезпеченні суспільної злагоди та соціальної інтеграції.

Щиро кажучи, ранні ініціативи Ради Європи (починаючи із другої половини 1950-х, і до кінця 1980-х років) були пов'язані переважно з викладанням та вивченням мов: методиками, підходами й навчальними планами. Такі основоположні розроблення як Модульно-рейтингова система (1971 – 77) й Програма викладання мов для комунікації заклали базу для узгодження ідей (і, меншою мірою, практик) у галузі мовної педагогіки та організації навчального процесу. Ці ініціативи, хоча й не були безпосередньо пов'язані із політикою, однак, сприяли формуванню концептуального уявлення про фундаментально демократичну природу викладання мов. Візьмемо хоча б базове положення усієї цієї кропіткої роботи, за яким мови мають бути доступними для всіх громадян, даруючи змогу скористатися всіма нагодами й можливостями матеріального та духовного збагачення, і ми побачимо очевидні паралелі з основними положеннями Білої книги ЄС 1995 року.

На 1990-ті роки припало швидке розширення Ради Європи за рахунок участі нових країн-членів з Центральної та Східної Європи. Робота продовжувалася з акцентом на методологічних питаннях із залученням об'єднаних робочих груп «нового типу», організованих навколо таких питань, як інформаційні та комунікаційні технології, білінгвальна освіта, освітні зв'язки й обмін досвідом і самостійна робота учнів. Водночас, і, зокрема, аж до прове-

дення Страсбурзької конференції у 1997 році, спостерігається все відкритіше наголошення на важливості міжкультурної комунікації та плюрилінгвізму як основних політичних завдань. За час після Конференції і до Європейського року мов у 2001 подібні формулювання про зв'язок між мовами та європейською ідентичністю, що ставала все багатомовнішою, висловлювалися все виразніше й відкритіше, зокрема у таких програмних методологічних документах, як Загальноєвропейські компетенції володіння мовами та Європейський мовний портфель. Загальноєвропейські компетенції володіння мовами (CEFR) уважались основним джерелом забезпечення узгодженості європейської мовної політики на підтримку більшої мобільності, взаєморозуміння та кооперації. У першій главі цього документу надаються найважливіші рекомендації Ради міністрів про те, що:

- багата спадщина різноманітних мов та культур Європи є цінним спільним ресурсом, який потрібно охороняти та розвивати, докладаючи серйозних освітніх зусиль задля того, щоб перетворити цю різноманітність з комунікаційного бар'єру на джерело взаємозбагачення та розуміння;
- лише покращання знання сучасних європейських мов надає змоги сприяти розвиткові комунікації та взаємодії між європейцями-носіями різних рідних мов для впровадження в Європі високої мобільності, взаєморозуміння і кооперації й подолання забобонів, упередженості та дискримінації;
- країни-члени, приймаючи чи розробляючи норми національної політики в галузі вивчення та викладання сучасних мов, можуть досягти більшого зближення на європейському рівні, якщо прийматимуть відповідних заходів для забезпечення безперервного співробітництва й координації у відповідних політичних питаннях.⁹

Створення Європейського центру сучасних мов (ECML, 1994) дозволило розділити роботу в методологічному напрямі, що відтепер здійснювалася в місті Грац, і в напрямі розроблення політичного складника, який продовжували виконувати в Страсбурзі. Починаючи з 2001 року, цей суто політич-

ний напрям роботи Ради був зосереджений навколо низки ключових питань:

- Розроблення та застосування стандартних інструментів планування оцінки (на базі CEFR), а також підтримка процесів взаємного визнання кваліфікаційних ступенів країнами-членами.
- Координація мовної політики, зокрема надання підтримки окремим державам-членам у межах програми «Профілі політики мовної освіти», що передбачає детальний (і, що важливо, спільний) аналіз пріоритетів і підготовку відповідного звіту. На сьогодні складено 15 подібних профілів¹⁰, які, окрім своєї цінності для відповідних країн, становлять також багате джерело інформації й аналітичних відомостей щодо європейської мовної політики.
- Поширення сфери дії політичних норм з суто «іноземних» мов на ширше коло питань, пов'язаних з мовами освіти, зокрема рідні мови, офіційну(-і) мову(-и) шкільного навчання (як навчальний предмет чи засіб навчання) і вже засвоєні нові мови.

Як і у випадку з ЄС, спостерігаємо незмінність основного політичного напрямку Ради Європи, утім, є також і помітний розвиток. Незмінність полягає в збереженні фундаментальної для Ради погляду на мови, як основний складник демократичного громадянства, і відповідного бажання забезпечити якомога ширший доступ до здобуття мовної компетенції (зв'язок між політичними цілями та практичними рекомендаціями). Частиною цього погляду є також ідея про те, що мовну різноманітність слід усіляко впроваджувати й плекати.

Розвиток відповідних ідей став відповіддю на змінювані умови. Найважливішим у цьому сенсі є, на наш погляд, формування концепції плюрилінгвізму, особливо в тому сенсі, що люди мають і здатні розвивати плюрилінгвістичні навички та уміння, охарактеризовані Джоном Трімом (JohnTrim) як:

підвищення загальної комунікативної компетенції індивіда за рахунок

інтегрування компетенцій, здобутих у низці різних мов.

У цьому, на нашу думку, і полягає потенційне рішення складних мовних потреб 21-го століття. Незважаючи на значний об'єм аналітико-теоретичних даних щодо важливості цього феномену не лише у Європі, а й за її межами¹², на сьогодні нам удалося знайти небагато доказів його впливу на політику чи практичне викладання мов. Очевидно, що це потенційно стане головним питанням наступного періоду.

До того ж, лишається побачити, чи буде поширення мовного інтересу Ради Європи на застосування мов в освіті/шкільному навчанні продуктивним. Це лише початок, і поточні дискусії із цього приводу не дозволяють зробити скільки-небудь конкретних висновків. Деякі вважають, що це лише відволікатиме увагу від актуальних невирішених питань, пов'язаних з мультилінгвізмом, тоді як інші досить упевнено наполягають на тому, що таке поширення є, фактично, наступним логічним етапом формулювання мовної політики 21-го століття.

МОВНІ ПРОГРАМИ Й ПІДТРИМКА МУЛЬТИЛІНГВІЗМУ

Ми вже побачили, що мовна політика – це не лише питання того, що рекомендовано або наказано Урядом та Державними інституціями, але й те, що відбувається на практиці, те, що ми дійсно робимо. І в Європі було зроблено дуже багато, переважно завдяки європейським програмам фінансування, таким, як «Лінгва» (Lingua), «Еразм» (Erasmus), «Сократ» (Socrates), «Леонардо» (Leonardo), «Коменіус» (Comenius) і нарешті Програма дожиттєвого навчання; а в Раді Європи – завдяки робочим групам, а пізніше й проектам центру мов у місті Грац.

У ЄС було розроблено цілу низку різноманітних програм задля впровадження мультилінгвізму й розвитку європейського виміру освіти (та підготовки) через зміцнення духу європейського громадянства та суспільної злагоди. Основним елементом (що також відповідає пріоритетам у політиці) було покращання знання мов, якими розмовляють у країнах-членах Союзу, зокрема

тих, що менш широко використовують і викладають, для досягнення більшого розуміння й формування спільної культурної ідентичності серед громадян. Програми обміну й навчання, зокрема, призначені для культивування міжкультурного виміру освіти, мають сприяти формуванню рівноправного лінгвістично різноманітного суспільства, що відповідає лозунгу «Єдність у різноманітті» Європейського Союзу.

З бюджетом майже 7 мільярдів євро на період з 2007 по 2013 роки Програма дожиттєвого навчання забезпечує фінансування найрізноманітніших заходів, зокрема обмінів, навчальних візитів і колективних заходів. Проекти, реалізовані під егідою програми, розраховані на особисту участь студентів та учнів, учителів і викладачів, вихователів і спеціалістів з професійної підготовки, а також будь-яких інших осіб, що мають відношення до галузі освіти та виховання.

На сьогодні діють чотири головні підпрограми, за якими здійснюється фінансування проектів на підтримку мовного навчання та мультилінгвізму на різних рівнях освітньо-виховної галузі:

«Коменіус» (Comenius) забезпечує підтримку співробітництва між школами, проектів підвищення кваліфікації вчителів, а також шкільних освітніх мереж. Основними завданнями програми «Коменіус» є підвищення якості й формування загальноєвропейських стандартів шкільної освіти, зокрема, через сприяння транснаціональному співробітництву між школами, покращення професійної підготовки персоналу, що працює в секторі шкільної освіти, а також за рахунок упровадження вивчення мов та міжкультурної обізнаності.

«Еразм» (Erasmus) – програма обміну в галузі вищої освіти в межах ЄС, що дає змогу студентам, викладачам й іншим робітникам вищої школи навчатись і працювати за кордоном. Окрім заходів з обміну, програма «Еразм» допомагає організувати сумісну роботу вищих навчальних закладів у межах плідних мережових та інших багатосторонніх проектів з інтенсивного опрацювання актуальних питань.

Програма «**Леонардо да Вінчі**» (**LeonardodaVinci**) дозволяє організаціям, зайнятим у секторі професійної освіти, співпрацювати з партнерами з усієї Європи, обмінюючись найкращими практичними методиками й підвищуючи професійну кваліфікацію власного персоналу, зокрема в тому, що стосується іноземних мов та культурознавства. Ця програма розрахована на осіб, які проходять початкову професійну підготовку, а також тих, хто вже має кваліфікацію й зацікавлений в обміні досвідом із закордонними колегами задля покращення своєї знань та навичок.

Програма «**Грюндвіг**» (**Grundvig**) призначена для того, щоб надати дорослим індивідам більше можливостей для покращання власних знань і навичок через залучення їх до участі в різноманітних ініціативах дожиттєвого мовного навчання (зокрема мовні та міжкультурні проекти). У межах цієї програми здійснюється фінансування цілої низки заходів, зокрема, тих, що проводяться на підтримку навчального персоналу, який працює з дорослими індивідами, і дозволяють відповідним співробітникам виїжджати за кордон для навчання, обміну знаннями й набуття нового професійного досвіду. Серед інших масштабніших ініціатив можна назвати, наприклад, проекти співробітництва й партнерства між організаціями в різних країнах.

У ЄС започатковані й інші ініціативи, зокрема програма **Жана Моне**(**JeanMonnet**), спрямована на підтримку викладацької, дослідницької й аналітичної діяльності з питань Європейської інтеграції у вищих навчальних закладах усього світу.

ЕФЕКТ ПРОГРАМ

Програма «Еразм» (Erasmus) є, напевно, одним з найвідоміших напрямів освітнього фінансування, упроваджених Комісією ЄС, а також основним джерелом підвищення мобільності студентів і викладачів у ЄС та країнах, що є асоційованими членами.

На офіційному веб-сайті Комісії міститься наступне визначення програми «Еразм» (Erasmus)¹⁴:

Майже жодна з програм, започаткованих у Європейському Союзі, не мала такого загальноєвропейського обсягу, як **програма «ЕРАЗМ» (ERASMUS)**. У програмі «ЕРАЗМ» бере участь переважна більшість європейських університетів. У цій програмі брали участь понад 2,2 мільйонів студентів, починаючи з її заснування 1987 року, а також 250 000 викладачів та інших співробітників вищих навчальних закладів, починаючи з 1997 року. Річний бюджет програми перевищує 450 мільйонів євро, у ній беруть участь понад 4 000 вищих навчальних закладів у 33 країнах світу, і ще більше бажали б приєднатися до неї.

Було здійснено цілу низку аналітичних досліджень ефективності різноманітних заходів¹⁵ у межах відповідних програм, а 2000 року Генеральним директором з освіти та культури Європейського Союзу (EUDGEAC) виконана оцінка програми «Сократ» (Socrates)¹⁶. До того ж, у 2004 році було опубліковано детальний звіт про результати програми «Сократ» (фаза 2) у Великій Британії¹⁷, підготовлений Департаментом освіти й професійного навчання (тепер Департамент освіти, DfE). Автори обох звітів дійшли висновку про те, що програма «Сократ» була успішною з погляду збагачення особистості всіх її учасників, але стикнулася з проблемами, пов'язаними з бюрократією та забезпеченням довгострокового розвитку. У більшості шкіл визнали, що участь у проектах ЄС під егідою програми «Коменіус» (Comenius) сприяла впровадженню «Європейського виміру» у навчальному процесі, а також відкрила шлях до міжкультурного діалогу.

В аналітичному звіті ЄС зазначено: *«учасники розробляли принципи й впроваджували стратегії розвитку, заохочені впливом «більшої» ідеї, і відчували корисні переваги з погляду транснаціонального діалогу та порівняння культур»*.

Основним питанням у зв'язку з ефектом таких програм, як «Сократ» та Програма дожиттєвого навчання лишається те, чи може такий спосіб фінансування локальних заходів забезпечити обсяг достатньо великої кількості учасників, щоб це справляло безпосередній вплив на системи освіти, а також

наскільки глибоко центральну ідею культурної різноманітності може бути впроваджено у відповідних заходах шкіл, університетів та інших закладів, щоб вона могла існувати далі й після закінчення європейського фінансування.

ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ЦЕНТР СУЧАСНИХ МОВ (ESML)

Європейський центр сучасних мов¹⁸ був заснований у 1994 році за «частковою згодою» Ради Європи для сприяння мовній освіті у Європі. ESML підтримує тісні робочі зв'язки з Комісією ЄС.

Згодом ESML поступово перетворився на центр інноваційних рішень у галузі викладання мов, який реалізує свої стратегічні завдання через серію проектів і робочих груп, що об'єднують спеціалістів з професійної підготовки викладачів, дослідників і мовознавців. Окрім сприяння мовній освіті, ESML надає підтримку у впровадженні мовної політики, скеровуючи свою діяльність відповідно до основоположних цінностей Ради Європи. Він забезпечив відповідною підтримкою тисячі мовознавців. Водночас, як і у випадку з програмами, підтримуваними ЄС, законно постає все те саме питання про довгостроковий вплив; до того ж, лишається неясним, наскільки подібні проекти здатні спричиняти реальні зміни в державах-членах. Що можна сказати напевно, так це те, що існування подібних майданчиків для аналітичних досліджень та розроблень на рівні і ЄС, і Ради Європи/ESML є потенційним рушійним чинником формування нового типу мислення, що відповідатиме потребам нашого народженого під знаком комунікацій століття. Питання в тому, наскільки влучно ми зможемо скористатися цими нагодами (і наскільки ми зможемо собі це дозволити в сучасних економічних умовах).

ДОСЯГНЕННЯ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ МОВНОЇ ПОЛІТИКИ

На загальноєвропейському рівні політичні норми та принципи лишалися відносно незмінними протягом останніх 20-30 років. Незважаючи на різницю в акцентах між двома головними європейськими інституціями, що час-

тково зумовлена їхнім різним походженням і функціями, вони поділяють погляд щодо важливості мультилінгвізму як з функціональних (взаєморозуміння, комунікація), так і з принципових (прагнення демократичного громадянства Ради Європи чи «Єдність у різноманітті» Європейського Союзу) міркувань. Відзначено також певний розвиток у цьому напрямі як з погляду підвищення рівнів офіційної участі й підтримки мультилінгвізму, так і стосовно його потенційного впливу.

Основними загальними ідеями є:

- Уявлення про те, що мови становлять потрібну умову забезпечення комунікації та мобільності.
- Прагнення до розквіту мультилінгвізму через створення умов для здобуття громадянами вищої мовної компетенції (наприклад, рідна мова плюс 2).
- Положення про те, що всі європейські мови є рівними.
- Переконавання, що взаєморозуміння розвиватиметься через вивчення мов і сприйняття інших культур.
- Упевненість у тому, що покращання мовної компетенції сприятиме підвищенню конкурентоспроможності й поліпшенню комерційних можливостей (і добробуту відповідно).

Було б передчасним робити якісь однозначні заяви щодо успішності цього проекту, проте деякі речі є очевидними вже зараз. Усі результати свідчать про досягнення певного прогресу в питаннях упровадження й підвищення мовної компетенції. Такі індикатори, як результати опитувань «Євробарометр» (Eurobarometer) та «Євростат» (Eurostat), демонструють стійке зростання показників упровадження мовного навчання на шкільному рівні й повідомлюваних рівнів мовної компетенції, хоча нам, напевно, краще дочекатися введення планового «контрольного показника» володіння мовами до того, як ми зможемо дати об'єктивнішу оцінку рівням компетенції. До того ж, можна відзначити суттєвий розвиток інструментів упровадження мультилінгвізму, найвизначнішим з яких є Загальноєвропейські компетенції воло-

діння мовами (CEFR), а також появу широкого спектру літератури та матеріалів з викладання та вивчення мов.

Менш зрозумілими є результати різноманітних мультилінгвальних проектів, навчальних програм і мереж, проведених за фінансової підтримки Програми дожиттєвого навчання та її попередніх аналогів, а також на базі значно менш масштабних програм Ради Європи/ECML. Вони, поза усякого сумніву, були дуже корисними для тисяч учасників, але для встановлення їхнього довгострокового ефекту потрібно більше даних. Ми можемо інтуїтивно відчувати, що саме існування подібних програм створює позитивний клімат для розвитку мультилінгвізму, проте відстежити конкретні наслідки набагато складніше. Однією з галузей для подальшого дослідження є спосіб, у яких подібні програми фінансування поступово поширили свою сферу впливу, від, наприклад, підтримки багатостороннього співробітництва й розроблення навчально-методичних матеріалів до підвищення обізнаності, розширення зацікавленої аудиторії й намагання забезпечити досягнення вищого рівня володіння мовами; а також, як ці програми підтримки застосовуються відносно до значно ширших мовних груп. Такі зміни в питаннях, що, на перший погляд, стосуються лише пріоритетів реалізації, насправді є важливим інструментом мовної політики.

Нам також потрібно визначити галузі, де прийняті на цей момент норми політики, що діють на загальноєвропейському рівні, можуть бути недостатніми внаслідок того, що вони пропонують дуже спрощену модель для цілої низки національних контекстів (одним з прикладів чого є надто буквальна інтерпретація концепції «рідна мова плюс 2»), або тому, що складнощі та розбіжності в поглядах на глобалізацію в 2010 році потребують нових рішень, що не вміщуються в межі прогресивної моделі, окреслені в зазначених загальних ідеях. У цьому контексті може постати питання про те, як лінгвістична складність, плюрилінгвальний репертуар, підтримується в політичних нормах і конкретній практиці.

Перед тим, як детальніше аналізувати галузі, що потенційно потребу-

ють змін, пропонуємо стислий огляд особливостей мовної політики на рівні окремих національних держав.

Бібліографічні посилання

1. Albl-Mikasa, M. 2009. Who's afraid of ELF: "Failed" natives or non-native speakers struggling to express themselves? In Dimensionen der Zweitsprachenforschung. Dimensions of Second Language Research. (Festschrift for Kurt Kohn), M. Albl-Mikasa, S. Braun & S. Kalina, (eds), 109–129. Tübingen: Narr.
2. Byram, M. 1997. Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Clevedon: Multilingual Matters. English as a lingua franca
3. Canagarajah, S. 2007. Lingua franca English, multilingual communities, and language acquisition. The Modern Language Journal 91: 923–939.
4. Corder, S. P. 1967. The significance of learners' errors. International Review of Applied Linguistics 5: 161–170.
5. Council of Europe. 2001. Common European Framework of References for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Cambridge: CUP.
6. Crystal, D. 2003. English as a Global Language. Cambridge: CUP.
7. Canale, M. & Swain, M. 1980. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. Applied Linguistics 1(1): 1–47.
8. Ehrenreich, S. 2009. English as a lingua franca in multinational corporations. Exploring business communities of practice. In English as a Lingua Franca: Studies and Findings, Mauranen & E. Ranta (eds), 126–151. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
9. Færch, C. & Kasper, G. 1983. Strategies in Interlanguage Communication. London: Longman.
10. Firth, A. 1996. The discursive accomplishment of normality. On 'lingua franca' English and conversation analysis. Journal of Pragmatics 26: 237–259.
11. Gnutzmann, C. 2005. 'Standard English' and 'World English'. Linguistic and pedagogical considerations. In The Globalisation of English and the English

- Classroom, C. Gnutzmann & F. Intemann (eds), 107–118. Tübingen: Narr.
12. Graddol, D. 1997. *The Future of English? A Guide to Forecasting the Popularity of the English Language in the 21st Century*. London: British Council.
 13. Graddol, D. 1999. The decline of the native speaker. *AILA Review* 13: 57–68.
 14. Graddol, D. 2006. *English Next. Why Global English May Mean the End of 'English as a Foreign Language'*. London: British Council.
 15. House, J. 1999. Misunderstanding in intercultural communication: Interactions in English as a lingua franca and the myth of mutual intelligibility. In *Teaching and Learning English as a Global Language – Native and Non-Native Perspectives*, C. Gnutzmann (ed.), 73–89. Tübingen: Stauffenburg.
 16. House, J. 2002. Pragmatic competence in lingua franca English. In *Lingua Franca Communication*, K. Knapp & C. Meierkord (eds), 245–267. Frankfurt: Peter Lang.
 17. House, J. 2009. Subjectivity in English as lingua franca discourse: The case of you know. *Intercultural Pragmatics* 6(2): 171–193.
 18. James, A. 2005. The challenges of the lingua franca: English in the world and types of variety. In *The Globalisation of English and the English Classroom*, C. Gnutzmann & F. Intemann (eds), 133–144. Tübingen: Narr.
 19. Jenkins, J. 2000. *The Phonology of English as an International Language*. Oxford: OUP.
 20. Jenkins, J. 2005. Teaching pronunciation for English as a lingua franca. In *The Globalisation of English and the English Classroom*, C. Gnutzmann & F. Intemann (eds), 145–158. Tübingen: Narr.
 21. Jenkins, J. 2006. Points of view and blind spots: ELF and SLA. *International Journal of Applied Linguistics* 16(2): 137–162.
 22. Jenkins, J. 2007. *English as a Lingua Franca: Attitude and Identity*. Oxford: OUP.
 23. Kachru, B. 1985. Standards, codification and sociolinguistic realism: The English in the outer circle. In *English in the World: Teaching and Learning the Language and Literatures*, R. Quirk & H. G. Widdowson (eds), 11–30. Cam-

bridge: CUP.

24. Kachru, B. 1991. Liberation linguistics and the Quirk concern. *English Today* 7(1): 3–13.
25. Klimpfinger, T. 2009. ‘She’s mixing the two languages together’ – Forms and functions of codeswitching in English as a lingua franca. In *English as a Lingua Franca: Studies and Findings*, Mauranen & E. Ranta (eds), 348–371. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
26. Knapp, K. 1987. English as an international lingua franca and the teaching of intercultural communication. In *Perspectives of Language in Performance. Studies in Linguistics, Literary Criticism, and Foreign Language Teaching to Honour Werner Hüllen on the Occasion of his Sixtieth Birthday*, W. Lörscher & R. Schulze (eds), 1022–1039. Tübingen: Narr.
27. Knapp, K. 2002. The fading out of the non-native speaker: Native dominance in lingua-francasituations. In *Lingua Franca Communication*, K. Knapp & C. Meierkord (eds), 217–244. Frankfurt: Peter Lang.
28. Knapp, K. 2009. English as a lingua franca in Europe – variety, varieties or different types of use? In *Dimensionen der Zweitsprachenforschung. Dimensions of Second Language Research. (Festschrift for Kurt Kohn)*, M. Albl-Mikasa, S. Braun & S. Kalina (eds), 131–139. Tübingen: Narr.
29. Knapp, K., Enninger, W. & Knapp-Potthoff, A. (eds). 1987. *Analyzing Intercultural Communication*. Berlin: Mouton-de Gruyter.
30. Knapp, K. & Meierkord, C. (eds). 2002. *Lingua Franca Communication*. Frankfurt: Peter Lang.
31. Kohn, K. 1990. *Dimensionen lernersprachlicher Performanz. Theoretische und empirische Untersuchungen zum Zweitsprachenerwerb*. Tübingen: Narr.
32. Kohn, K. 2007. Englisch als globale Lingua Franca: Eine Herausforderung für die Schule. In *Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen*, T. Anstatt (ed.), 207–222. Tübingen: Narr.
33. Landesbildungsserver. 2004. Baden-Württemberg – Bildungsstandards für Englisch in Gymnasien. <<http://www.schule-bw.de/entwicklung/bistand>> (May 29,

2010).

34. Leung, C. 2005. Convivial communication: Recontextualizing communicative competence. *International Journal of Applied Linguistics* 15(2): 119–144.
35. Mauranen, A. 2006. Signalling and preventing misunderstanding in English as lingua franca communication. *International Journal of the Sociology of Language* 177: 123–150.
36. Mauranen, A. 2009. Chunking in ELF: Expressions for managing interaction. *Journal of Intercultural Pragmatics* 6(2): 217–233.
37. Mauranen, A. 2010. Discourse reflexivity – a discourse universal? The case of ELF. *Nordic Journal of English Studies* 9 (2): 13–40.
38. Mauranen, A. & Ranta, E. (eds). 2009. *English as a Lingua Franca: Studies and Findings*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
39. Mauranen, A., Hynninen, N. & Ranta, E. 2010. English as an academic lingua franca: The ELFA project. *English for Specific Purposes* 29: 183–190.
40. Pitzl, M.-L. 2009. ‘We should not wake up any dogs’: Idiom and metaphor in ELF. In *English as a Lingua Franca: Studies and Findings*, A. Mauranen & E. Ranta (eds), 298–322. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
41. Quirk, R. 1985. The English language in global context. In *English in the World: Teaching and Learning the Language and Literatures*, R. Quirk & H. G. Widdowson (eds), 1–6. Cambridge: CUP.
42. Quirk, R. 1990. Language varieties and standard language. *English Today* 21: 3–10.
43. Schumann, J. H. 1978. *The Pidginization Process. A Model for Second Language Acquisition*. Rowley MA: Newbury House.
44. Seidlhofer, B. 2001. Closing a conceptual gap: The case for a description of English as a lingua franca. *International Journal of Applied Linguistics* 11: 133–158.
45. Seidlhofer, B. 2004. Research perspectives on teaching English as a lingua franca. *Annual Review of Applied Linguistics* 24: 209–239.

46. Seidlhofer, B. 2005. Standard future or half-baked quackery? Descriptive and pedagogic bearings on the globalisation of English. In *The Globalisation of English and the English Classroom*, C. Gnutzmann & F. Intemann (eds), 159–173. Tübingen: Narr.
47. Seidlhofer, B. 2006. English as a lingua franca in the expanding circle: What it isn't. In *English in the World: Global Rules, Global Roles*, R. Rubdy & M. Saraceni (eds), 40–50. London: Continuum.
48. Seidlhofer, B. 2007. English as a lingua franca and communities of practice. In *Anglistentag 2006 Halle Proceedings*, S. Volk-Birke & J. Lippert (eds), 307–18. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier.
49. Seidlhofer, B. 2009. Orientations in ELF research: Form and function. In *English as a Lingua Franca: Studies and Findings*, A. Mauranen & E. Ranta (eds), 37–59. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
50. Seidlhofer, B., Breiteneder, A. & Pitzl, M.-L. 2006. English as a lingua franca in Europe. *Annual Review of Applied Linguistics* 26: 1–34.
51. Seidlhofer, B. & Widdowson, H. G. 2009. Conformity and creativity in ELF and learner English. In *Dimensionen der Zweitsprachenforschung. Dimensions of Second Language Research*, (Festschrift for Kurt Kohn), M. Albl-Mikasa, S. Braun & S. Kalina (eds), 93–107. Tübingen: Narr.
52. Selinker, L. 1972. Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics* 10: 219–231.
53. Selinker, L. & Lamendella, J. T. 1980. Two perspectives on fossilization in interlanguage learning. In *Reading on English as a Second Language*, K. Croft (ed.), 132–143. Boston MA: Little, Brown and Company.
54. Swain, M. 1985. Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In *Input in Second Language Acquisition*, S. Gass & C. Madden (eds), 235–256. New York NY: Newbury House.
55. Swain, M. 1995. Three functions of output in second language learning. In *Principle and Practice in Applied Linguistics. Studies in Honour of*

- H. G. Widdowson, G. Cook & B. Seidlhofer (eds), 125–144. Oxford: OUP.
56. Swain, M. 2005. The output hypothesis: Theory and research. In *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*, E. Hinkel (ed.), 471–483. Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
57. Vygotsky, L. S. 1978. *Mind in Society: The Development of Higher Mental Processes*. Cambridge MA: Harvard University Press.
58. Wenger, E. 1998. *Communities of Practice*. Cambridge: CUP.
59. Widdowson, H. G. 1991. The description and prescription of language. In *Linguistics and Language Pedagogy: The State of the Art*, J. Alatis (ed.), 11–24. Washington DC: Georgetown University Press.
60. Widdowson, H. G. 2003. *Defining Issues in English Language Teaching*. Oxford: OUP.
61. Widdowson, H. G. 2004. *Text, Context, Pretext. Critical Issues in Discourse Analysis*. Oxford: Blackwell.

МОВИ МЕНШИН І МОВИ ПІД ЗАГРОЗОЮ ЗНИКНЕННЯ

Ненсі К. Доріан

ВСТУП

Мови, які вважаються за такі, що перебувають під загрозою, зазвичай є мовами народів-меншин у межах держави, де проживає населення, про яке йде мова. У той самий час, як мови деяких народів-меншин мають певний офіційний статус у державі або в регіоні держави (як-от: французька мова в Канаді, каталанська мова в Іспанії та асамська мова в Індії), значна більшість мов меншин в усьому світі не мають жодного офіційного статусу. Наслідки для носіїв мов без офіційного статусу приводять до значної різниці у владі як лінгвістичній, так і соціальній. Уряд, правова система, освіта, друковані засоби масової інформації й радіомовлення використовують переважно або й повністю інші мови. Наскільки носії рідних мов меншин без офіційного статусу сподіваються отримати послуги із цих сфер або взяти в них участь, настільки вони повинні або володіти ще однією додатковою мовою, або мати допомогу білінгвальних посередників.

Населення меншості та його мова перебувають у таких відношеннях з офіційною мовою, які значно відрізняються від регіону до регіону, відображаючи конкретну місцеву історію контакту й національної політики. Багато груп стали меншинами через міграцію в область, де інша група та їхня мова є домінантними. Якщо достатня кількість людей здійснюють міграцію й уміють досягнути деякої щільності врегулювання, вони зможуть підтримати їхню оригінальну мову в новому розташуванні протягом коротшого або довшого часу. Деякі народи меншин представляють усталене населення, що завжди було малочисельним і локальним, навколо якого виникла сучасна нація-держава без значного безпосереднього контакту, що виник між державними установами й першими мешканцями. Наприклад, у басейні Амазонки або в певних частинах Папуа Нової Гвінеї. Утім, значна кількість нинішніх народів-меншин у минулому мали чисельніше населення, ширшу територіальну

базу та/або більшу автономію, проте перетворилися на меншість через процес підпорядкування, зокрема завоювання або політичну реорганізацію. Рух в протилежному напрямі також відбувається, навіть за тих умов, що існують сьогодні: ідеологічний клімат глибоко сприяє нації-державі та її офіційній мові. Деякі народи, які довгий час перебували в статусі груп меншин, досягли більшої автономії або рівної їй повної незалежності з відповідним зростанням у статусі їхніх мов. Так відбулося нещодавно з народом Гренландії (більша автономія), Словенії (незалежність) та їхніми мовами. У той час, як існують понад двісті націй, і більшість з них мають намір підтримувати територіальний і політичний статус 'quo' (відповідне становище), здається очевидним, що більшість з приблизно 6.000 мов світу, якщо вони якимось чином виживуть, залишаться мовами народів, які є меншинами у відносно малочисельних націях-державах.

За умов постійного розширювального зв'язку, транспортних мереж і економічної й культурної глобалізації, справжня географічна й соціальна ізоляція може лише зрости в наступні десятиріччя. Перспектива для мов меншин, що перебувають під загрозою, пов'язана з бажанням народів-меншин підтримати білінгвізм або мультилінгвізм, характеризує багато з них зараз до того, щоб або культивувати навмисне в цих випадках, де успадкована мова стала цінним володінням лише старшого покоління. Таке бажання є справою ідеології або культурних цінностей як об'єктивних чинників, на кшталт величини населення, життєдайної економіки або політичної автономії. Через те, що народи меншин є підпорядкованими, мало того, ідеологія домінантних груп є цілком важливою для результатів цих меншин.

МОНОЛІНГВІЗМ ПРОТИ БІЛІНГВІЗМУ, АБО МУЛЬТИЛІНГВІЗМ ЗА ВІДСУТНОСТІ НАЦІЇ-ДЕРЖАВИ

Монолінгвізм, який зазвичай аналізують як невизначену умову членів домінантних лінгвістичних груп у сучасній нації-державі, був, імовірно, менш важливий до того, як виникнення нації-держави надало йому особли-

вих прав. Але він не був невідомим перед виникненням держави. Наприклад, географічна ізоляція та/або досить велика кількість носіїв сприяли тому, що група часто контактувала з іншими народами. У таких групах, навіть у найбільших демографічно центральних областях, були деякі члени, які стали двомовними або багатомовними, щоб представляти групу в контактах з іншими народами в різноманітних переговорах (у торгівлі, у побудові коаліції, у ствердженні політичних претензій тощо, тоді як інші члени групи, які проживали в демографічно центральних областях, цілком могли залишатися монолінгвальними). На кордонах території великої групи, де її члени перебували у частіших контактах з населенням, яке розмовляє іншими мовами, кількість білінгвів і мультилінгвів зростала. Кількість населення, зазвичай, впливала на те, яка група мала більшу кількість прикордонних білінгвів. Якщо один з двох сусідніх народів був меншим кількісно, члени менш чисельного народу з більшою ймовірністю набували мови великої групи, ніж навпаки, хоч кожна група охоплювала двомовних членів. Це являє собою генеральну лінгвістичну ситуацію, реконструйовану, наприклад, для більших і менших народів у горах Папуа Нової Гвінеї під час контакту один з одним у період до контактів з людьми європейського походження (Sankoff, 1980, pp. 108–9). Там, де взаємодія серед різноманітності народів була дуже частою, білінгвізм або мультилінгвізм також був більш поширеним. Це, здається, було нормою, наприклад, у більшій частині Австралії, де мешкають аборигени, і в частинах Африки біля Сахари, та це й досі залишається превалюючою умовою серед деяких груп в обидвох оточеннях.

Там, де кілька мов співіснували інтерактивно в межах окремого регіону, серед мов часто існували ієрархія влади й престижу, відбиваючи ієрархію влади й престижу серед різноманітних груп, які говорять нею. Одним із чинників установаження такої ієрархії була демографія, як це оприявлює приклад з гір Папуа Нової Гвінеї: чисельніші народи мали очевидну перевагу, вони вміли краще затвердити свій контроль через війну або політичне домінування. Значна кількість природних ресурсів також могла сприяти цьому.

В одному поєднаному між собою комплексі островів у Мікронезії, багатий на ресурси високий вулканічний острів Яп перетворився на центр системи данини, що охоплювала дуже багато віддалених груп островів, зроблених з коралових атолів. Відстань від острова Яп відповідала місцю в соціальній і політичній ієрархії островів, так що найвіддаленіші групи атолу вишикувались у найбільш низькі, тоді як ті, що були найближчими до острова Яп, вважались найвищими. Джерела домінантності острова Яп є не лише очевидними, але доступ до ресурсів наявний лише на острові Яп (наприклад, деревина, спеції і продукти харчування) і, здається, що страх перед чарами япської мови підтримував систему, запам'ятали і протистояли їй навіть жителі островів з віддалених атольських груп, незважаючи на той факт, що вони припинили існування понад сто років тому (Flinn, 1992, pp. 21–3).

БІЛІНГВІЗМ І МУЛЬТИЛІНГВІЗМ В ОТОЧЕННІ НАЦІЇ-ДЕРЖАВИ

Становлення нації-держави, здебільшого, надає значні переваги для вибору мови або групи мов, а саме будь-які мови приймаються державою як офіційні або визнаються офіційними мовами в певній провінції в межах держави. До недавніх часів (а в багатьох областях і досі) краще, на що носії інших мов могли б сподіватися, була зверхня зневага до їхньої мови, тоді як незверхнє ставлення спричинює спростування існування особливої мови та її носіїв. Нав'язування певній мові ярлика неповноцінності, а її носіям – соціальної або інтелектуальної неповноцінності, гноблення, що, в найгірших випадках, включає вбивство носіїв деяких мов меншин.

Диспропорція у чинниках, таких, як величина населення, доступ до ресурсів і контроль торгівлі, є цілком важливими як в середовищах націй-держав, так і в середовищах недержав, бо переваги в цих сферах часто є важливими для встановлення життєдайної держави на першому місці. Унікально важлива диспропорція у контексті нації-держави. Однак точним є те, що первинний колективний і соціальний статус зарезервований винятково для того, щоб жодну мову держава не підтримувала офіційно. Там, де держа-

ва сприяє особливій мові як єдиному легітимному лінгвістичному середовищу національної ідентичності і державного авторитету, мова рухається в незмінне місце піку ієрархії вигідності й престижу серед усіх мов, якими можуть розмовляти в межах державних кордонів.

У більшості випадків ця концентрація єдиної бажаної мови сприяє недолікам усіх інших мов, для яких не існує ні порівняно високого сприйняття, ні підтримки інституцій. Якщо населення меншин у таких оточеннях знайде з досвіду або повірить, що офіційна мова держави передає основні переваги в термінах доступу до освіти, зайнятості, політичної участі і державної служби, психологічне підґрунтя для зміни мови може бути підготовлене. Батьки, які зазнали соціального приниження або освітньої і професійної нестачі через обмежене знання офіційної мови під час їхньої молодості, можуть прийняти рішення не передати успадковану мову своїм дітям. Факти про свідоме блокування передачі рідної мови є звичайними у літературі. Наприклад, мовна загроза й зміна мови для шотландської гелльської мови, для пенсильванської німецької мови і для мови тлінгіт (Dorian, 1981, pp. 104–5; Huffines, 1989, p. 225; та Dauenhauer і Dauenhauer, 1998, pp. 64–66, відповідно). Несвідоме блокування також трапляється. Батьки в одній мовній спільноті Папуа Нової Гвінеї, наприклад, висловили розчарування, що їхні діти не розмовляли традиційною мовою таіап. Але коли дослідили фактичне мовне ставлення батьків до їхніх маленьких дітей, виявилось, що вони переходили на мову ток-пісін, креольську мову, яка використовувалася як мова міжнаціонального спілкування в Папуа Новій Гвінеї, коли вони зверталися до своїх дітей, незважаючи на те, що вони звичайно використовували мову таіап, коли розмовляли один з одним (Kulick, 1992). Заблокована передача мови меншини може спричинити монолінгвізм мови більшості в межах лише двох поколінь, хоча частіше таке відбувається протягом трьох поколінь. В останньому випадку перше з трьох поколінь є або монолінгвальним і спілкується успадкованою мовою предків, або успадкована мова домінує, друге покоління є переважно білінгвальним з імовірною домінантністю мови

більшості, а третє покоління монологічне й володіє мовою більшості (при цьому має або й не має пасивний білінгвізм з успадкованої мови).

Через те, що перехід від мови меншості, яка має обмежене поширення, до поширенішої мови, яку просуває держава, трапляється часто, інколи стверджують, що двомовність є істотно практичною справою, якою керує соціальна або економічна потреба. На дуже елементарному рівні в цьому є доля правди. Придбання й підтримка понад однієї мови виникає з доволі частого контакту між народами, щоб забезпечує користь для членів принаймні однієї групи, щоб розмовляти мовами інших груп. Але міцніші позиції, наприклад, ствердження, що люди «не будуть постійно підтримувати дві мови, коли одна виконує функції в усіх сферах» (Edwards, 1994, p.110), є надто граничними, бо це доводить, що білінгвізм не довго підтримується в тих місцях, де використовується мова міжнаціонального спілкування, або в оточенні, де всі або майже всі члени спільноти цілком білінгвальні у мові деяких інших груп. Підтриманий білінгвізм можна знайти в обох типах оточення, але, що характерно, відносно зрідка серед людей європейського походження.

СЕРЕДОВИЩА, СПРИЯТЛИВІ ДЛЯ БІЛІНГВІЗМУ ТА МУЛЬТИЛІНГВІЗМУ

Середовища, які сприяють підтримці чисельних мов, неважко знайти, але вони розташовані переважно в неєвропейських культурних контекстах, де домінують цілком відмінні мовні ідеології. Як відзначалося, дослідники здебільшого є членами західного суспільства. Існує різкий контраст між очікуваннями західного дослідника й лінгвістичною ситуацією, на яку знатрапили й описали. Це являє собою випадок, наприклад, з доповіді 1998 року англійського дослідника Роджера Бленча (Roger Blench) про дві мови, які він вивчав протягом подорожі в окрузі Плато в північній Нігерії. Він виявив нігерійсько-кондофаніанську мову гором, якою розмовляли в одному з основних сіл щонайбільше 1.500 людей, тоді як мешканці ледве не всіх інших сіл цієї області розмовляли різними чадської мови, що називається кулере.

Він описав хоромських людей як «надзвичайно мультилінгвальних», бо вони представляли себе такими, які вільно володіють мовою кулере, а також хором і рінде, іншою нігерійсько-кондофаніанською мовою, і все-таки краще мовою хошуа, важливою чудською мовою, яка є поширеною в північній Нігерії і Нігерійській Республіці. Кулерською мовою й мовою рінде розмовляє більша частина населення, ніж мовою хором (мовою ріндеспілкується значно більше населення), тоді як мова хошуа є рідною для багатьох мільйонів носіїв у Нігерії і Нігерійській республіці, а також вона активно перетворюється на мову міжнаціонального спілкування в Західній Африці. Бленч був здивований, оскільки за його спостереженнями виявилось, що мова хором не опинилася мовою під загрозою: діти, які були присутні під час сесії дослідження мови, «могли виробити необхідні лексичні одиниці одночасно з дорослими» (Blench, 1998, р.10). Він вважав, що віддаленість могла стати буфером у підтримці мови хором. Хоч він визначив, що віддаленість не є достатньою, щоб утримати чудські мови в окрузі Бочі в Нігерії від зникнення. Бленч наголосив також на культурній життєдайності мови народу хором, чиї традиційні релігії, кераміка, ткацтво й музика також дуже сприяли й продовжували існування мови.

Цікава лінгвістична наполегливість іншого малого й ізольованого нігерійсько-кондофаніанського народу в окрузі Плато. Мешканці села Тапшін здивували Бленча ще дужче. Він подає такий звіт про їхню мову нсур:

«Насправді мова нсур може стати першим кандидатом до втрати мови. Здається, що всі дорослі вільно володіють мовами нгар, хосья, тапшін як анклав у межах мови нгар, численне населення розмовляє чадською мовою, яка культурно домінує над ними. Число носіїв [мови нсур] не може бути більшим, ніж 3–4,000... Однак стало очевидним під час інтерв'ю, що навіть маленькі діти вивчають мову й немає свідчення про зниження їхньої компетенції. Ще дивнішим (але, безсумнівно, пов'язаним) є те, що в мові співіснує багато запозичень з мов, але в жодному випадку неповні запозичення з хауса і нгар (1998, р.11).

Явно виражений подив з боку дослідника Бленча після знайомства з цією ситуацією може служити відбиттям західної ідеологічної перспективи того, що можна назвати «непотрібним» мультилінгвізмом або, за словами Льюїс (Lewis), «нераціональним» мультилінгвізмом.

Такий прозаїчно підтриманий мультилінгвізм цих двох малих народів не є винятковим, однак, існує в загальній частині всього світу. Доповідають, що звичайний мультилінгвізм поширений серед народів гір Мандара на кордоні між північно-східною Нігерією і Камеруном. Люди, які належать до тієї або іншої мантагнардської групи, зазвичай розмовляють трьома або чотирма різними мовами, включаючи їхні власні й ті, що належать до найближчої сусідньої групи, плюс принаймні ще одна мова, якою розмовляють на рівнинах унизу гір; жінки звичайно розмовляють такою самою кількістю мов. МакІчерн (MacEachern) простежує етнічну й лінгвістичну складність мантагнарських жителів гір через некоординований, але постійний рух. Протягом минулих п'яти сторіч, простежувалися різноманітні рухи менших народів з рівнин у гори, бо вони намагалися уникнути завоювання більшими народами й утекти від захоплення работоргівцями. Він помічає, що мультилінгвізм є чинником обговорення тимчасових союзів, які уможливили для мантагнардської спільноти здійснення воєнних заходів проти мешканців рівнин. Також наприкінці 1980-х рр. вільний білінгвізм сусідніх спільнот став досяжним для одного мантагнарського народу, щоб не потрапити під політичний контроль вандалів – жителів рівнин, які домінували на місцевості, які заявляли про близьке приєднання до іншої мантагнардської групи, що успішно змагалася у Вандалі і про панування в судовій справі в Камеруні. МакІчерн (MacEachern) робить припущення, що використання народом певної мови не є данністю, тобто, цілком пасивною справою групи, у якій будь-хто народився. Швидше, в областях етнічної складності і мультилінгвізму лінгвістичним співвідношенням й ідентичністю, які вони сигналізують, можна свідомо маніпулювати до особливого соціополітичного ефекту. У відповідь на спроби протягом сторіч контролювати їх «монтагнарди використали їхні здібності мови і культу-

рну складність, яка йде поряд з їхніми здібностями, щоб спорудити союзи й підтримати їхню власну незалежність у небезпечному політичному середовищі»(Maceachern,2002). Випадки розгортання мультилінгвізму як соціального і політичного ресурсу з достатньою частотою з'явилися у мандагарських горах, щоб підтримати певне придбання і підтримку багатьох мов за період понад п'ятсот років.

Африка, звичайно, є частиною світу, де території, які пізніше стали націями, існують завдяки Європейській колоніальній владі з забезпеченням географічних меж власного контролю. Етнолінгвістичне поширення не розглядалося жодним чином у межах кордонів або через межі, і, як наслідок, більшість африканських держав на Півдні від Сахари були мультилінгвальними й мультикультурними в їхньому створенні. За відсутності будь-якої єдиної мовної спільноти з чисельною або соціальною домінантністю досить великою, щоб підтримати заяву офіційного мовного статусу, багато з них залишаються такими й сьогодні. Постійне користування колишньою колоніальною мовою часто як мовою міжнаціонального спілкування для освіченої еліти додає інший шар до мультилінгвізму.

ПРОТИДІЮЧИЙ І РІШУЧИЙ ЗАХИСТ МОВИ

Незважаючи на значущість багатьох чинників, які підтримують зміну мови, прослідковуються певні суперечливі тенденції. Один зі зразків мовної підтримки охоплює ранню зміну з пізнішим поверненням до традиційної культурної і лінгвістичної поведінки в реактивному зразкові, що Кростітий (Kroskrity) вважав можливим для молодих людей Аризони Теви. Спочатку контакт з домінантним суспільством, особливо освітній контакт, здається, відкриває маршрут до економічного поступу. Але там, де народи меншин візуально відмежовані від членів домінантної групи (і, крім того, часто набули особливої локальної версії домінантної мови), нестача роботи разом з расизмом, що затягнувся, може обмежити просунення вперед та асиміляцію. Говорять, що це вже відбулося з кваквальськими індіанцями острова

Ванкувер: молодь Кваквала цілком перейшла на англійську мову, але без того, щоб отримати матеріальні вигоди того, що пообіцяла зміна (Anonby, 1999, р.35). У вивченні перспективи для виживання діалектів Нової Каледонії, дослідники дійшли висновку, що малінезійські нові каледонці отримали освіту французькою мовою. Зробили вони це через можливі перспективи в роботі, які не матеріалізувалися. Через це носії діалекту повернулися назад до традиційних зразків життя у свої села, з яких вони походять, де вплив родичів залишився міцним і вони мали родинні претензії на землю. У вивченні повідомлялося про втрату ілюзій молодих жителів Нової Каледонії, чий батьки підкреслювали потребу вивчення французької мови більше, ніж місцевого діалекту, до тієї точки, коли деякі молоді люди робили все навпаки і свідомо розмовляли на діалекті зі своїми власними дітьми, незважаючи на те, що чоловік і жінка могли часто використовувати французьку мову між собою (Schooling, 1990, pp. 51–2).

Інший зразок, який сприяє підтримці, може з'явитися, коли група має успіх у досягненні сподіваного економічного зростання: через освіту або через розвиток ресурсів (наприклад, мальовничі ресурси для туризму або спорту), перш, ніж відбувся перехід до домінантної мови. Економічний успіх може виробити достатню психологічну впевненість серед усе ще білінгвальних мовців, щоб заохотити ствердження їхньої етнолінгвістичної ідентичності й права використати їхню спадкову мову ширше, охоплюючи освіту, як це відбулося у Вельсі, наприклад.

Також сприятливим до етнічного самоствердження є ширше визнання лінгвістичних прав людей у деяких частинах світу і збільшення комунікації (особливо, електронної) серед відокремлених малих народів. Місцеві, регіональні або національні уряди мали на меті проігнорувати або показати погане ставлення до місцевих груп людей. Унаслідок цього урядові організації з'являлися у світлі непривітної публічності, коли невеликі і, здавалося б, ізольовані місцеві народи отримували підтримку спостерігачів за правами людей або з голосової коаліції місцевих народів.

ЗУСИЛЛЯ ЩОДО ВІДРОДЖЕННЯ МОВ ПІД ЗАГРОЗОЮ

Мови інколи тлумачаться як такі, що перебувають під загрозою, навіть, якщо майже всі члени групи все ще розмовляють рідною мовою. Якщо, здається, що натиски асиміляції домінантної групи збільшуються, тоді як опір з боку групи меншин, здалося б, вимагає ресурсів, які не є в наявності (наприклад, велика кількість населення, сильна етнолінгвістична ідентичність, життєдайні та локально-базовані засоби існування), довгочасне виживання мови групи меншини не можна вважати однозначним. Якщо перехід уже розпочався, тобто якщо маленькі діти віддають перевагу використанню в розмові один з одним домінантної мови, яку вивчають у школі, то майбутнє мови стає сумнівним. Якщо відсутність знання спадкової мови поширюється до молодих батьків, які виховують дітей, перспектива стає дедалі сумнівною.

У великій кількості оточень, які можуть піддаватися змінам, можна побачити молодих батьків, які діють усупереч тенденції і виховують своїх дітей мовою меншості, як сталося, наприклад, у Шотландії і Новій Шотландії (шотландська гельська мова), у Фінляндії (мова саамі), на Гавайях (гавайська мова). Серед цих батьків часто можна знайти тих, які знають мову на найвищому рівні, а також тих, які належать до відповідної етнічної групи, проте не володіють мовою, або стали членами етнічної групи через шлюб, унаслідок чого вивчили традиційну етнічну мову. Носії обох видів цінують етнічну мову більше, оскільки її вивчення потребувало їхніх зусиль, і разом з власними дітьми вони перейшли від рівня відданих учнів до відданих передавачів мови.

Знадобиться дуже багато батьків, які вільно володіють мовою й глибоко віддані поширенню цієї мови вдома, щоб виробити велику кількість носіїв, які вільно володіють мовою меншини. Однак, багато мовних спільнот тих мов, які перебувають під загрозою, звертаються до шкільної освіти, зокрема до шкільного занурення в мову для відносно швидкого ефекту примноження носіїв. Цей ефект може забезпечити таке: кілька завзятих і добре вихованих учителів, які використовують лише мову меншини у класній кімнаті, можуть

спричинити до появи великої кількості носіїв мови меншини за кілька років. Такі програми мовного занурення зараз мають продемонструвати величезний успіх, особливо у випадках, де за зануренням у початковій школі слідує повне занурення в середній школі.

Утім, є обмеження до ефективності шкільного занурення. Якщо немає певної кількості дітей, для яких ця мова є рідною, бо вони розмовляють нею у класі, в учнів є лише одна модель вільного володіння мовою – учитель. Учні повинні починати використовувати мову самі, перш ніж вони будуть вивчати її граматичні й фонологічні структури повною мірою, і задовго до того, як добре сформовані вислови їхнього вчителя складуть лише частину класної мовної моделі, бо вони забезпечують багато недосконалих взірців один для одного. Результативна версія мови меншини, яка базується на школі, часто дуже відрізняється від повністю показної оригінальної моделі носія цієї мови, частково показуючи великий вплив від мови групи більшості, якою більшість дітей розмовляють удома й частково також через введення великої кількості нових слів шкільного стилю мовлення. Спільноти відрізняються між собою прийнятністю цього результату. Для деяких з них видозмінена версія мови групи є ліпшою, ніж відсутність жодної версії. Для інших, версії мови, яку дідусі й бабусі дітей можуть ледве визнати за їхню рідну мову, є дуже сумнівним «успіхом».

Кілька груп мов меншин бажають замінити мову більшості їхньою спадковою мовою. Їхня мета – досить добре розвинені подвійні або багаторазові мовні потужності, які в одному випадку пропонують доступ до наявної спадщини через спадкову мову, а в іншому пропонують участь у принаймні одній з ширших мовних спільнот. Очевидно, немає нічого притаманного білінгвізму чи мультилінгвізму як пізнавальному або соціальному явищу, яке має перешкоду до такого результату. Хоч ідеологічні й політичні перешкоди можуть бути доволі значними.

Бібліографічні посилання

1. Aikhenvald, Alexandra Y. (2002). Traditional multilingualism and language endangerment. In David Bradley and Maya Bradley (eds.), *Language Maintenance for Endangered Languages: An Active Approach*, pp. 24–33. London: Curzon Press.
2. Allard, Réal, and Landry, Rodrigue. (1986). Subjective ethnolinguistic vitality viewed as a belief system. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 7, 1–12.
3. Allard, Réal and Landry, Rodrigue. (1994). Subjective ethnolinguistic vitality: A comparison of two measures. *International Journal of the Sociology of Language*, 108, 117–44. Anonby, Stan J. (1999). Reversing language shift: Can Kwak'waka be revived? In Jon Reyhner, Gina Cantoni, Robert N. St. Clair, and Evangeline Parsons Yazzie (eds.), *Revitalizing Indigenous Languages*, pp. 33–52. Flagstaff, AZ: Northern Arizona University.
4. Blench, Roger (1998). Recent fieldwork in Nigeria: Report on Horom and Tapshin. *Ogmios*, 9, 10–11. Blommaert, Jan and Verschueren, Jef (1998). The role of language in European nationalist ideologies. In Bambi B. Schieffelin, Kathryn A. Woolard, and Paul V. Kroskrity (eds.), *Language Ideologies: Practice and Theory*, pp. 189–210. New York and Oxford: Oxford University Press.
5. Bradley, David (2001). Language attitudes: The key factor in language maintenance. In Osamu Sakiyama and Fubito Endo (eds.), *Lectures on Endangered Languages*, 2, pp. 151–60. Kyoto: Endangered Languages of the Pacific Rim.
6. Dauenhauer, Richard and Dauenhauer, Nora Marks (1998). Technical, emotional, and ideological issues in reversing language shift: Examples from Southeast Alaska. In Lenore A. Grenoble and Lindsay J. Whaley (eds.), *Endangered Languages: Current Issues and Future Prospects*, pp. 57–98. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
7. Dorian, Nancy C. (1981). *Language Death: The Life Cycle of a Scottish Gaelic*

- Dialect. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
8. Dorian, Nancy C. (1982). Language loss and maintenance in language contact situations. In Richard D. Lambert and Barbara F. Freed (eds.), *The Loss of*
 9. *Language Skills*, pp. 158–67. Rowley, MA: Newbury House.
 10. Dorian, Nancy C. (1998). Western language ideologies and small-language prospects. In Lenore A. Grenoble and Lindsay J. Whaley (eds.), *Endangered Languages: Current Issues and Future Prospects*, pp. 3–21. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
 11. Edwards, John (1994). *Multilingualism*. London and New York: Routledge.
 - Evans, Nicholas (2001). The last speaker is dead – long live the last speaker! In Paul Newman and Martha Ratliff (eds.), *Linguistic Fieldwork*, pp. 250–81. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
 12. Flinn, Juliana (1992). *Diplomas and Thatch Houses: Asserting Tradition in a Changing Micronesia*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
 - Grillo, R. D. (1989). *Dominant Languages: Language and Hierarchy in Britain and France*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
 13. Haiman, John (1987). Hua: A Papuan language of New Guinea. In Timothy Shopen (ed.), *Languages and their Status*, pp. 35–89. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, for the Center for Applied Linguistics.
 14. Huffines, Marion Lois (1989). Case usage among the Pennsylvania German sectarians and nonsectarians. In Nancy C. Dorian (ed.), *Investigating Obsolescence: Studies in Language Contraction and Death*, pp. 211–26. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
 15. Huss, Leena (1999). *Reversing Language Shift in the Far North: Linguistic Revitalization in Northern Scandinavia and Finland*. Uppsala: University of Uppsala.
 16. Kroskrity, Paul V. (1993). *Language, History, and Identity: Ethnolinguistic Studies of the Arizona Tewa*. Tucson: University of Arizona Press.
 17. Kulick, Don (1992). *Language Shift and Cultural Reproduction: Socialization, Self, and Syncretism in a Papua New Guinean Village*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

18. MacEachern, Scott (2002). Residuals and resistance: Languages and history in the Mandara Mountains. In Brian D. Joseph, Johanna Destefano, Neil Jacobs, and Ilse Lehiste (eds.), *When Languages Collide: Perspectives on Language Conflict, Language Competition, and Language Coexistence*, 21–44. Columbus: The Ohio State University Press.
19. McLaughlin, Fiona and Sall, Thierno Seydou (2001). The give and take of fieldwork: Noun classes and other concerns in Fatick, Senegal. In Paul A. Newman and Martha Ratliff (eds.), *Linguistic Fieldwork*, pp. 189–210. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
20. Nagy, Naomi (2000). Fieldwork for the new century: Working in Faeto, an endangered language community. *Southern Journal of Linguistics*, 24, 121–36.
21. Paulston, Christina Bratt (1994). *Linguistic Minorities in Multilingual Settings: Implications for Language Policies*. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins.
22. Peal, Elisabeth and Lambert, Wallace (1962). The relation of bilingualism to intelligence. *Psychological Monographs*, 76, no. 546.
23. Salisbury, R. F. (1972). Notes on bilingualism and linguistic change in New Guinea. In J. B. Pride and Janet Holmes (eds.), *Sociolinguistics: Selected Readings*, pp. 52–64. Harmondsworth: Penguin. Reprint of *Anthropological Linguistics*, 4 (1962), 1–13.
24. Sankoff, Gillian (1980). Multilingualism in Papua New Guinea. *The Social Life of Language*, pp. 95–132. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
25. Schooling, Stephen J. (1990). *Language Maintenance in Melanesia: Sociolinguistics and Social Networks in New Caledonia*. Arlington: The Summer Institute of Linguistics and the University of Texas at Arlington.
26. Skutnabb-Kangas, Tove (1981). *Tvåspråkighet*. Lund: Liber Läromedel.
27. Smalley, William A. (1999). *Linguistic Diversity and National Unity: Language Ecology in Thailand*. Chicago and London: University of Chicago Press.

28. Sorensen, A. P., Jr. (1972). Multilingualism in the northwest Amazon. In J. B. Pride and Janet Holmes (eds.), *Sociolinguistics: Selected Readings*, pp. 78–93. Harmondsworth: Penguin.
29. Williams, Glyn (1992). *Sociolinguistics: A Sociological Critique*. London and New York: Routledge.
30. Woolard, Kathryn A. (1998). Language ideology as a field of inquiry. In Bambi B. Schieffelin, Kathryn A. Woolard, and Paul V. Kroskrity (eds.), *Language Ideologies: Practice and Theory*, pp. 3–47. New York and Oxford: Oxford University Press.

БАВИЛОН І РИНОК: ГЕОСТРАТЕГІЯ ДЛЯ МОВ МЕНШИН

Жан Лапонс

Урахування того, що мова має певний контроль над долями, допоможе нам визначити заходи, до яких має вдатися той, хто створює освітню політику, отже, зазвичай так само враховує аспект керованості, якщо хоче, щоб мова меншини охоронялася й розвивалася.

Звісно, більшість мов не мають контролю над функціями визначення цілей, інтеграції, адаптації й соціалізації, потрібних для розрізнення системи. Більшості мов не вистачає пілотів; більшість з них є листям у повітрі. Однак основні стандартизовані мови контролюють свою еволюцію, а ті мови, які підтримує держава, мають шляхи встановлення стосунків з іншими мовами, з якими вони пов'язані за різних причин: комунікація, суперництво, кооперація або конфлікт. Що має являти собою геополітична стратегія виживання такої мови, коли вона стикається із сильнішим конкурентом?

ВІД БАБЕЛЯ ДО АДАМА СМІТА

Часто кажуть, що в соціальних науках багато теорії, але мало законів. У зв'язку із цим ми приділяли більше уваги одному із цих законів – закону, який визначає мовний контакт: старовинний закон Вавилону (Laponce 1984; 1992; 2001). Яхве, помітивши, що роблять сини людські, сказав: «Дивись, вони – єдиний народ, вони мають єдину мову; і це лише початок того, що вони робитимуть, і нічого, що вони захочуть зробити, не буде для них неможливим. Тож треба переплутати їхні мови так, щоб вони не розуміли один одного. Отже, Бог розігнав їх по всій землі...». «Сини людські», які будували високу вежу, мали добре інтегровану соціальну систему, вони були об'єднані спільним проектом, територіально сконцентровані в межах одного міста й розмовляли єдиною мовою. Для того, щоб зупинити їхню справу, Бог «розбиває» їхню мову. Однак цього недостатньо. Він ще розселяє їх географічно. Прихований сенс зрозумілий. Якщо б сини людські залишилися

у Вавилоні, вони нарешті б повернулися до вживання єдиної мови.

Цей закон Вавилону є доволі міцним для того, щоб стати основою стратегії й відповідної тактики основної мови меншини, що стикається із сильнішими конкурентами, такими, як, скажімо, французька або німецька мови під тиском англійської.

Якщо мета полягає в збереженні мовної чіткості та підтримці мультилінгвізму, тоді варто скористатися стратегією географічної сепарації. Яхве в добре інтегрованій соціальній системі. Саме найвпливовіша мова сприяє поверненню вавилонського унілінгвізму. Що визначає силу мови? Історики-лінгвісти одноголосно стверджують, що сила розташована не в самій мові; вона полягає в демографічних, економічних і політичних взаємодіях мови (Maskey 1973; Laponce 1984).

У недемократичних соціальних системах, а також у системах з високим рівнем внутрішньої сегрегації сила не повинна перетворитися на домінування, коли мови, які співіснують на єдиній території, дуже мало контактують між собою. У цьому випадку лінгвістичний розкол посилюється іншими, наприклад, релігійними або расовими. Однак у демократичних системах, особливо в капіталістичних системах, що підтримують трудову мобільність, лінгвістичні розколи зазнають краху. У таких системах (капіталістичних і демократичних) говорять: спілкуйся, працюй, одружуйся та думай поза соціальними межами. У цих системах, які не ізолюють, що ними характеризується сучасність, вавилонський унілінгвальний ефект є особливо сильним. Унаслідок саме в тих політичних та економічних системах, де підтримується мобільність, ми можемо знайти чіткі приклади публічних аспектів політики щодо підтримки територіальності мови. Будучи нездатними через свою демократичну ідеологію наказати своїм громадянам, де їм жити, Швейцарія й Бельгія не дають розпоряджень щодо мов, якими їм слід розмовляти. Ці дві держави говорять людям: ви можете переїжджати, оселятися й голосувати там, де захочете, але коли ви переступаєте наші визначені внутрішні мовні кордони, ви маєте розмовляти мовою регіону; не в приват-

них бесідах, звичайно, але в суспільному житті, особливо в школах (McRae 1983; 1986; 1998).

Визначаючи територію своїх офіційних мов, Швейцарія та Бельгія відділяють і продовжуватимуть відділяти культуру від економіки. Вони слідуєть законам Біблії в одній галузі та законам Адама Сміта в іншій, побоюючись, що, якщо вони не регулюватимуть питання, які стосуються мови, мови-конкуренти посядуть її місце. Сильніша мова здобуде контроль у серйозних галузях життя, водночас слабша мова функціонуватиме в приватній сфері, допоки врешті-решт узагалі не зникне.

Чи можна зробити висновок, що територіальне обмеження є оптимальним рішенням? Чи, може, існують випадки, коли доцільніше дотримуватися законів Адама Сміта? Ми відповімо на це питання за допомогою прикладів, які ілюструють, що радикальний територіальний розподіл і радикальна мовна автократія можуть бути доволі неефективними.

РИНОК ЯК РЕГУЛЯТОР ТЕРИТОРІАЛЬНОГО РОЗПОДІЛУ

Уявімо міністра культури неангломовної країни, який має вирішити, як розподіляти кошти та як регулювати функціонування мови в певній науковій галузі. Візьмемо хімію за приклад.

Ми обираємо хімію не лише через її важливість, а й через те, що в цій галузі можна провести найповніше дослідження мови, якою написано відповідні наукові праці. Станом на 1998 р. журналом “Chemical Abstracts” було зафіксовано понад півмільйона статей, опублікованих 48 різними мовами, зокрема 460924 статей було опубліковано англійською, усього 4 баскською і 2 естонською мовами (мовою есперанто було опубліковано лише дві статті у 1992 р.). Чи має гіпотетичний міністр Франції або Німеччини намагатися виправити низькі показники французької або німецької мов?

Питання можна знайти в статистичних даних, поданих у таблиці (див. таблицю 1). У колись домінантних мовах науки, німецькій і французькій, спостерігається зменшення показників використання. Російська мова посідає

друге місце в рейтингу, але її показники зменшилися після розпаду СРСР; у використанні китайської мови спостерігається суттєве зростання за останні двадцять років.

Таблиця 1 *Мови статей, зареєстрованих журналом «ChemicalAbstracts» за роком (відсоток)*

	1978	1982	1987	1992	1998
Англійська	62,3	67,6	73,0	79,3	82,5
Російська	19,5	16,5	12,0	7,6	3,1
Японська	4,7	4,2	4,5	4,7	4,5
Німецька	5,0	3,8	2,9	2,3	1,6
Китайська	0,3	1,7	2,7	3,2	5,9
Французька	2,4	1,6	1,1	0,6	0,5
Польська	1,1	0,6	0,6	0,4	0,3
Інші мови	4,7	4,0	3,2	1,9	1,6
Загальна кількість	363196	382257	384141	430247	559009

Примітка: У списку зазначені лише ті мови, які набрали хоча б 1% від загальної кількості статей у розглянуті роки. Ми дякуємо товариству AmericanChemicalSociety за надані нам показники.

Чи допомогло би більш систематичне застосування принципів, прописаних у законах про французьку мову в 1980-х і 1990-х роках (JastrabdeSaintRobert 1994), або систематичне схвалення публікацій французькою або німецькою мовами «наздогнати» російську мову? Якщо так, чи було б це корисним для французької або німецької мов? Ми так не думаємо. Кращі показники російської мови до 1990-х років більше ілюструють ступінь втрати потенційного впливу, ніж успіх, а показники китайської мови, що зростають, свідчать про входження китайських науковців до світового ринку науки. У ситуації, коли мова підтримує свій інтернаціональний вплив завдяки престижу культури, частиною якої вона є (у нашому випадку – німецької й

французької), підтримувати мову означає підтримувати культуру (тут – наукову культуру); однак іноді підтримка культури не означає підтримку мови. Пояснімо цей парадокс.

Через те, що контакт між англійською та французькою мовами часто є стресовим (французька мова є архетипом для полегшення й підтримки мов у деяких ситуаціях), раціональніше було б якомога частіше його уникати. Наприклад, раціонально не наполягати на тому, щоб міжнародні конгреси були білінгвальними, коли такий білінгвізм порушує норми ввічливості.

Статистичні дані, наведені в таблиці 2, вібдивають різні фази наукового дослідження: інформація, створення, генерування й споживання. Розглянемо розподіл мов у кожній із цих чотирьох фаз.

Таблиця 2 Домінантна мова, мова меншин і підтримка наукового дослідження в галузі хімії

			Генерування		
	Інформація	Створення	Нова модель	Підручник	Споживання
Англійська			х		х
Французька		Х		х	

Показники, зареєстровані журналом «ChemicalAbstracts» указують на те, що було б зайвим дублювати французькою мовою те, що вже було зроблено в американських публікаціях. Це було б неправильно стосовно соціальних і гуманітарних наук, тому що їхня основна служба реєстрації *SocialSciencesandHumanitiesCitationsIndex* не схвалює інші мови, окрім англійської. Однак через те, що на всі мови хімії впливає стратегія Адама Сміта, залишимо дві клітинки колонки «Інформація» порожніми в таблиці 2.

У колонці «Створення» (таблиця 2) варто надавати перевагу мові меншини. Дуже рідко можна натрапити на дослідників, яким не потрібні локальні наукові оточення у формі конференцій і семінарів. Укріплення ус-

танов, основою яких є локальні франкомовні групи, може бути дуже важливим для творчості. Іноді стверджують, що процес інновації йде шляхом метафоричного мислення, яке ще називають горизонтальним мисленням і яке є протилежним раціональному послідовному обґрунтуванню. Саме тому ми маємо розвивати цей тип інтуїтивного мислення в нашій домінантній мові. Не треба також зовсім заперечувати таку можливість, і (на користь хімії й французької мови) уважатимемо стовпчик «Створення» (Таблиця 2) таким, що буде доповнюватися.

Стовпчик «Генерування» (таблиця 2) було поділено на два підтипи: дослідження високого рівня й підручник. Для останнього варто підтримувати французьку мову, тому що важливо мати базові знання в галузі місцевою мовою, навіть якщо людина використовує англomовний підручник в університеті. На вищому науковому рівні, на рівні Нобелівської премії, захоплення публікацій французькою мовою було б даремною втратою ресурсів. Наш гіпотетичний французький міністр чинив би раціонально, підтримуючи публікації англійською мовою: отже, наприклад, обмеження коштів на друк підвищило б шанси на публікацію статей англomовними журналами. Інститут Пастера вчинив доволі логічно в 1989 р., змінивши мову на англійську у вимогах до публікації. Цікаво, що це рішення, яке образило французьких і канадських політиків, а також мовних активістів, змусило прем'єр-міністра Канади Брайана Малруні пообіцяти на саміті франкомовного світу, що в Канаді буде запущено білінгвальний науковий журнал. Товариство RoyalSocietyofCanada отримало чимале фінансування на публікацію такого журналу. Було випущено кілька номерів, але журнал не піднявся вище рівня науково-популярного видання й згодом зник.

Останній стовпчик «Споживання» (таблиця 2) охоплює усний і писемний доступ до інформації. Тут немає жодних заходів для підтримки французької мови через те, що французи, які вивчають хімію (споживачі), знають свою рідну мову. Поширювати варто англійську мову як другу для того, щоб французькі науковці й студенти могли мати універсальний доступ

до нових відкриттів у галузі хімії.

Інформація, що її наведено в таблиці 2, є приблизною. Те, що можна сказати про галузь хімії, не можна говорити про галузі антропології або історії. Наше завдання полягає не в тому, щоб провести компаративний аналіз, а в тому, щоб висвітлити домінантну стратегію захисту мови меншини – стратегію територіальної й функціональної сепарації, – яка, у разі надмірного використання, матиме зворотний ефект і послабить культуру, носієм якої є мова, а також, як наслідок, і саму мову. Найкращою геополітичною стратегією захисту мови меншини є поєднання Вавилонської унілінгвальної замкнутості й контрольованого функціонування мови.

Бібліографічні посилання

1. Jastrab de Saint Robert, M.J. 1994, *La politique de la France à l'égard de la langue*, Thèse de doctorat de l'Institut d'études politiques de Paris.
2. Laponce, J.A. 1984, *Langue et territoire*, Québec, Presses de l'Université Laval.
3. Laponce, J.A. 1992, 'Canada, Switzerland, and Talcott Parsons,' *Queen's Quarterly*. 267–279.
4. Laponce, J.A. 2001, 'Politics and the law of Babel,' *Social Science Information* 2: 179–194.
5. Mackey, W.F. 1973, *Three Concepts for Geolinguistics*, Québec, Presses de l'Université Laval.
6. McRae, Kenneth 1983, 1986, 1998, *Conflict and Compromise in Multilingual Societies*, vol. 1: Switzerland, vol. 2: Belgium, vol. 3: Finland, Waterloo, Ontario, WilfridLaurierUniversity Press.

ПІДТРИМКА МІНОРІТАРНИХ МОВ У НІДЕРЛАНДАХ

Саскія Бенедіктус-ван ден Берг

НАЦІОНАЛЬНИЙ КОНТЕКСТ

У цьому розділі описується ситуація в Нідерландах загалом; конкретну ситуацію у провінції Фрісландія проаналізовано далі у відповідному профілі.

Населення Королівства Нідерланди складає 16,6 мільйонів осіб. Близько 1,9 мільйонів (або 11,4%) є особами незахідного походження (перше або друге покоління іммігрантів). Дві третини іммігрантів є вихідцями з Туреччини, Марокко, Антильських островів або Суринаму (CBS, 2011a). Їх можна поділити на групу вихідців з колишніх колоній, представлену іммігрантами з Антильських островів та Суринаму, які походять із карибських районів, де голландська мова є офіційною мовою, та на групу, що не мають відношення до колоній, представлену турецькими й марокканськими іммігрантами, які не мали жодного попереднього контакту з голландською мовою та культурою.

Голландська є офіційною мовою Нідерландів. Це було законодавчо закріплено лише 1995 року (Nederlandse Taalunie, 2011). У цьому самому Законі (*Algemene Wet Bestuursrecht*) фризьку мову наділено статусом офіційної у провінції Фрісландія.

У Нідерландах громадяни неголландського походження, зокрема незахідні іммігранти, мають скласти іспит на знання голландської мови й культури/історії, щоб показати, що вони достатньо інтегрувалися в голландське суспільство. Уряд підкреслює особисту відповідальність громадян і надає голландській мові великого значення, що знайшло відбиття в результатах цього дослідження.

МОВИ В ОФІЦІЙНИХ ДОКУМЕНТАХ ТА БАЗАХ ДАНИХ

Питання державної, іноземних і Р/М мов аналізують у відповідних документах мовного законодавства та/або мовної політики країни. Навчання

та викладання державної мови закордоном для дітей та/або дорослих нідерландського походження (спів-)фінансується у понад 80 країнах, зокрема, у таких сусідніх країнах, як Німеччина, Бельгія та Франція. У Нідерландах ратифіковано *Європейську хартію регіональних мов або мов меншин*. У Хартії визнаються наступні 5 Р/М мов: фризська, лімбурзька, нижньосаксонська, циганська та ідиш. Офіційно впроваджено в регіональну систему освіти відповідно до положень Хартії наразі лише фризську.

Офіційні механізми збору загальнонаціональних даних про мовне різноманіття в Нідерландах існують лише щодо фризської мови. Такими є періодичні переписи населення. Дані про ситуацію з фризською мовою аналізують через запитання респондентів, про мову, якою вони спілкуються вдома, а також про володіння/рівень володіння базовими мовними навичками, такими, як мовлення/розуміння/читання/письмо .

Хоча на національному рівні збір даних про мовне різноманіття не відбувається, регулярно поновлювані бази даних з цього питання можуть стати важливим внеском у розроблення політики, як це відбувається в інших країнах.

ДМ: державна мова (-и).

ІМ: іноземні мови.

Р/М (М): Регіональні мови або міноритарні мови (мови меншин).

МІ: мови іммігрантів (іммігрантські мови).

Мови в дошкільній освіті (іноземні та іммігрантські мови на цьому етапі не пропонуються)

	Цільові групи	Тривалість	Вимоги до мінімального розміру груп	Кількість днів на тиждень	Переддипломна педагогічна підготовка	Післядипломна педагогічна підготовка	Наявність державного фінансування
Р/М мови	усі діти	≥2 роки	немає	>1 дня	загальна	загальна	повне

Додаткова підтримка ДМ	усі діти	≥2 роки	немає	>1 дня	загальна	загальна	повне
------------------------	----------	---------	-------	--------	----------	----------	-------

Мови, що їх пропонують до вивчення в дошкільній освіті

Р/М мови	фризька лише у Фрісландії.
----------	----------------------------

Дошкільна освіта не є обов'язковою, але досить поширена. Значення, яке надається голландській мові Міністерством освіти, ілюструється програмами, що пропонуються для дітей у дошкільній школі з метою «боротьби з недостатнім володінням (голландською) мовою та затримками в розвитку основних навичок (голландської) мови» (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2011b). Це відповідає Резолюції Європейського парламенту від 2009 року, у якій стверджується, що державні мови особливо потрібно вивчати, починаючи з дошкільного етапу освіти.

Мови в початковій шкільній освіті (іммігрантські мови не пропонуються)

Організація

	Навчальні програми	Додаткова підтримка для новоприбулих	Контрольна перевірка під час вступу	Моніторинг мовних навичок
Підтримка ДМ	узагальнені	перед навчанням у загальноосвітній школі	немає	стандартизований на державному рівні

	Цільові групи	Навчальні програми	Використання мов як засобу навчання (CLIL)	Початок мовної освіти	Місце у розкладі	Вимоги до мінімального розміру груп	Моніторинг мовних навичок	Рівень знань, якого учні мають досягти	Наявність державного фінансування
Р/М мови	усі діти	узагальнені	на локальному рівні	з 1 класу	у шкільні години	немає	немає	державні чи регіональні норми	повне

ІМ	усі діти	узагальнені	на локальному рівні	лише в останніх класах	у шкільні години	немає	на шкільному рівні	державні чи шкільні норми	повне

Викладання

	Кваліфікація вчителів	Переддипломна педагогічна підготовка	Післядипломна педагогічна підготовка	Мобільність
Підтримка ДМ	учителі загального профілю	спеціалізована	загальна	не передбачена
Р/М мови	кваліфіковані вчителі мов	спеціалізована	загальна	не передбачена
ІМ	учителі загального профілю	загальна	спеціалізована	немає

Мови, що їх пропонують до вивчення в початковій шкільній освіті

Р/М мови	фризька лише у Фрісландії.
ІМ	англійська обов'язкова. Французька, німецька та іспанська факультативні.

Освіта є обов'язковою для дітей віком від 5 до 16 років. Проте, понад 95% дітей починають відвідувати початкову школу у віці чотирьох років. Як і в дошкільній освіті, в межах початкової освіти існують програми «боротьби з недостатнім володінням (голландською) мовою та затримками в розвитку основних навичок (голландської) мови» (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2011b). Уряд підкреслює важливість вивчення голландської мови й арифметики в межах усієї системи освіти. Були розроблені нор-

мативи для вивчення мови й арифметики. У цих нормативах указані рівні знань, що відповідають різним етапам освітньої діяльності учнів, наприклад, закінченню початкової школи. Ці нормативи було прописано в законі, що набув чинності 2010 року, але практичне впровадження відповідних нормативних рівнів до системи освіти та контролю успішності (екзамени, тести тощо) буди здійснюватися поступово протягом наступних років (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2011a).

Англійська мова є обов'язковою протягом двох останніх років початкової освіти. Освіта мовами іммігрантів раніше гарантувалася законом. У період з 1974 по 2004 рік позашкільна освіта мовами іммігрантів пропонувалася на рівні початкової школи й фінансувалася урядом. Згодом фінансування було припинено на тій підставі, що навчання мовами іммігрантів «суперечить політиці інтеграції дітей з іммігрантських меншин» (Extra & Yagmur, 2006 : 55). Опанування голландської мови трактується урядом як основа такої інтеграції (Eerste Kamer, 2004). Водночас закон все ж допускає допоміжне використання мов додатково до голландської для дітей неголландського походження, якщо це підтримує початок і перехід до навчання голландською мовою.

У зв'язку з відсутністю державної підтримки мов іммігрантів на рівні дошкільної й початкової шкільної освіти, було запроваджено низку приватних ініціатив: наприклад, були відкриті китайські, японські, польські та російські школи, які забезпечують додаткову освіту відповідними мовами та вивчення відповідних культур. Ці ініціативи реалізуються всією країною переважно на рівні громад. До того ж, був створений голландсько-турецький фонд для забезпечення (позашкільного) навчання турецькою мовою (Stichting TON). Ці приватні ініціативи є практичним утіленням рекомендацій щодо навчання мовами іммігрантів, наданих урядові країни 2001 року Радою з питань освіти Нідерландів (Onderwijsraad, 2001), хоча на державному рівні відповідні пропозиції й не були належним чином ураховані урядом.

Мови в середній шкільній освіті

Організація

	Навчальні програми	Додаткова підтримка для новоприбулих	Контрольна перевірка під час вступу	Моніторинг мовних навичок
Підтримка ДМ	узагальнені	перед навчанням у загальноосвітній школі	немає	на шкільному рівні

	Цільові групи	Навчальні програми	Використання мов як засобу навчання (CLIL)	Місце у розкладі	Вимоги до мінімального розміру груп	Моніторинг мовних навичок	Рівень знань, якого учні мають досягти	Наявність державного фінансування
Р/М мови	усі діти	узагальнені	на локальному рівні	у шкільні години	немає	на шкільному рівні	державні чи регіональні норми	повне
ІМ	усі діти	узагальнені	на локальному рівні	у шкільні години	немає	на шкільному рівні	узгоджений з CEFR	повне
МІ	усі діти	узагальнені	відсутнє	у шкільні години	немає	на шкільному рівні	державні чи регіональні норми	повне

Викладання

	Кваліфікація вчителів	Переддипломна педагогічна підготовка	Післядипломна педагогічна підготовка	Необхідний рівень володіння мовою	Мобільність
Підтримка ДМ	кваліфіковані вчителі мов	спеціалізована	спеціалізована	державні чи шкільні норми	не передбачена
Р/М мови	кваліфіковані вчителі мов	спеціалізована	загальна	не передбачено	не передбачена
ІМ	кваліфіковані вчителі мов	спеціалізована	спеціалізована	державні чи регіональні стандарти	неофіційна фінансова підтримка
МІ	кваліфіковані вчителі мов	спеціалізована	загальна	не передбачений	Не передбачена

Мови, що їх пропонують до вивчення в середній шкільній освіті

Р/М мови	фризька лише у Фрісландії.
ІМ (мови, які виділено курсивом, пропонуються лише в старших класах середньої школи)	обов'язкові: англійська <i>плюс ще одна інша мова у старших класах середньої школи.</i> факультативні: <i>давньогрецька, китайська, французька, німецька, італійська, латинська, російська, іспанська.</i>
МІ	арабська, турецька.

Нормативи й навчальні програми, що застосовуються в початковій освіті, упроваджено також і на рівні середньої школи. Володіння голландською мовою є обов'язковим на всіх рівнях середньої освіти, а також є частиною всіх іспитів; це стосується також мови англійської. Окрім англійської, друга іноземна мова є обов'язковою лише в старших класах середньої школи: це зазвичай німецька або французька й іноді іспанська мови. Школи також мають право пропонувати вивчення додаткових іноземних мов.

Турецька й арабська мови можуть бути запропоновані як навчальні предмети й обиратися для складання іспиту. Водночас, школи самі вирішують, чи пропонувати ці мови, й дуже небагато з них це роблять. До того ж, частка учнів, які складають іспити турецькою або арабською, є низькою, знизившись з, приблизно, 0,28% у 2002 році до 0,08% у 2003 році. Наразі вона знову трохи зросла: до 0,13% у 2011 році, проте й досі не досягла рівня 2002 року (Alberts&Erens, 2011). Можливим поясненням цього зниження є згадане скасування державного фінансування освіти мовами іммігрантів. Такий низький рівень застосування турецької й арабської стає все помітнішим, враховуючи зростання кількості турецько-голландських і мароккансько-голландських дітей у початкових школах в містах. Наведені результати аналізу відповідей стосуються шкіл, що таки пропонують вивчення арабської та/або турецької мов.

Новим явищем у середній шкільній освіті країни стало збільшення ма-

сштабів застосування білінгвальних навчальних програм із застосуванням голландської та англійської мов (що, здебільшого, складені із застосуванням методики *Предметно-мовного інтегрованого навчання – CLIL*). Зазвичай йдеться про старші класи середньої школи, що присвячені підготовці до вищої освіти, проте, останнім часом вони також реалізуються на нижчих рівнях освіти (EuropeesPlatform, 2011a). До того ж, усе більше дошкільних та початкових навчальних закладів приділяють більше часу вивченню англійської мови (раннє вивчення іноземної мови) (EuropeesPlatform, 2011b). Усе це підняло питання щодо потреби білінгвальної кваліфікації вчителів у двомовних школах.

Мови у професійно-технічній та вищій освіті

Професійно-технічна освіта (у трьох закладах ПТО; іммігрантські та Р/М мови не пропонуються)

		Діапазон мовних програм	Навчальні програми	Рівень знань, якого учні мають досягти	Наявність державного фінансування
ІМ	заклад А	обмежений	узагальнені	прив'язаний до CEFR	часткове
	заклад В	широкий	чіткі й послідовні	прив'язаний до CEFR	часткове
	заклад С	широкий	узагальнені	прив'язаний до CEFR	часткове

Вища освіта (у двох вищих навчальних закладах)

	Мова(-и) викладання	Мови веб-сайтів	Цільові групи для додаткової підтримки з державної мови	Рівень, якого мають досягти студенти-філологи	Набір іноземних студентів	Програми мобільності для студентів-філологів	Програми мобільності для студентів-нефілологів
ВНЗ А	державна та інозе-	державна та інозе-	всі студенти	прив'язаний до CEFR	лише іноземні	факультативні	факультативні

	мна	мна					
ВНЗ В	державна та іноземна	державна та іноземна	всі студенти	прив'язаний до CEFR	лише іноземні	факультативні	факультативні

У системі професійно-технічної освіти (ПТО) застосовуються також мовні нормативи й програми, що передбачені в початковій і середній шкільній освіті.

У системі вищої освіти, починаючи з 2002 року, було запроваджено ангlosаксонську систему (бакалавр-магістр). Це було частиною процесу створення Європейського простору вищої освіти (Болонський процес). У результаті цих змін, а також внаслідок підвищеної уваги до інтернаціоналізації загалом з метою залучення іноземних студентів, голландська система вищої освіти сьогодні все частіше пропонує багато курсів для магістрів англійською мовою. Це викликало дискусії щодо використання англійської мови порівняно з голландською в університетській освіті, а також щодо якості освіти з огляду на володіння англійською мовою викладачів і студентів вищих навчальних закладів.

Мови в аудіовізуальних засобах масової інформації та пресі

Телепродукція недержавними мовами	Кінофільми недержавними мовами	Програми Р/М мовами поза межами регіону походження	Доступність мов жестів на телебаченні
субтитри	субтитри	інколи	інколи

Поширена практика використання субтитрів для телевізійних програм іншими, окрім голландської, мовами дає змогу індивідам познайомитися із цілою низкою різних мов, починаючи із самого раннього віку. Це відповідає вимогам Резолюції Європейського парламенту про мультилінгвізм (2009). Водночас більшість іноземних програм, пропонованих на голландському те-

лебаченні, транслуються англійською мовою, відтак, глядачі в основному знайомляться з британською та американською версіями англійської мови та культури. Дитячі програми, зокрема мультфільми, часто дублюються.

У Фрісландії основні регіональні телерадіокомпанії більшу частину часу використовують фризьку, а деякі – голландську мову. Отже, фризькі аудіовізуальні засоби масової інформації відповідають рекомендаціям РЄ та ЄС щодо застосування різних мов і діалектів в регіонах.

Діапазон інших, крім голландської, мов, пропонованих на голландському телебаченні, є обмеженим.

Мови в державних установах, суспільному обслуговуванні й місцях загального користування

Інституційні мовні стратегії на міському рівні

Кількість мов	Наявність веб-ресурсів	Залучення перекладачів	Володіння мовами в посадових функціях співробітників	Працевлаштування носіїв інших мов	Мовна підготовка співробітників	Облік мовних компетенцій персоналу
>4	Амстердам	Амстердам	Амстердам		Амстердам Леуварден	
3-4						
1-2	Роттердам Леуварден	Леуварден	Леуварден	Леуварден		

Послуги, що пов'язані зі спілкуванням

П'ять пов'язаних з усним спілкуванням послуг, що надаються найбільшою кількістю мов	П'ять пов'язаних із письмовим спілкуванням послуг, що надаються найбільшою кількістю мов
Охорона здоров'я Юридичні Соціальні	Туризм Охорона здоров'я Соціальні

Туризм	Транспорт
Транспорт	Юридичні

Діапазон мов, що використовуються в державних установах, суспільному обслуговуванні й місцях загального користування (у проаналізованих містах) є досить обмеженим. Голландська мова є стандартною. Лише зрідка використовуються турецька та арабська, а в інших випадках пропонується здебільшого англійська мова. У Фрісландії люди мають право використовувати фризську мову для контактів з державними установами. Проте, писемна інформація від цих установ часто доступна лише голландською мовою.

Послугою, якою можна скористатися в усіх сферах громадського життя, є служба телефонного перекладача (tolkentelefoon). Ця послуга частіше за все використовується в галузі охорони здоров'я. Раніше вона оплачувалася урядом, але з 1 січня 2012 року фінансування було припинене. Зараз вважається, що пацієнт сам має або володіти голландською, або залучити для себе перекладача власним коштом (Rijksoverheid, 2011).

Мови в підприємницькій діяльності (з 24 компаній)

ЗАГАЛЬНІ МОВНІ СТРАТЕГІЇ								
	Наявність мовної стратегії	Врахування мовних навичок у кадровій політиці	Забезпечення міжнародної мобільності	Застосування зовнішніх письмових/усних перекладачів	Облік мовних навичок персоналу	Користування мережами мовного навчання	Використання програм/фінансування ЄС	Обізнаність щодо програм/фінансування ЄС
Широко практикується	2	14	4	1	1	0	1	0

	ВНУТРІШНІ МОВНІ СТРАТЕГІЇ						ЗОВНІШНІ МОВНІ СТРАТЕГІЇ			
	Партнерство з освітнім сектором	Заохочення з урахуванням мовних навичок	Впровадження мовної підготовки	Застосування CEFR	ристовуються у робочому документообігу та внутрішніх мережах	мному забезпеченні та веб-програмах	ристовуються у щорічних бізнес-звітах	ристовуються у маркетингових матеріалах	ристовуються у корпоративному брендингу/ідентифікації	ристовуються на веб-сайтах компанії

Державна мова	широко практикується	1	0	0	0	22	20	20	23	20	23
Ділова англійська	широко практикується	2	0	3	0	9	11	11	7	10	13
Інші мови	широко практикується	1	0	2	0	3	3	2	3	4	5

На експорт перепадає понад 70% ВВП країни (CBS, 2011b). Значення цього факту не відбите у профілі мовної ситуації в підприємницькій галузі в Нідерландах, хоча й не всі чотири типи компаній, які було досліджено (банки, готелі, супермаркети та будівельні компанії), обов'язково відносяться до підприємств, орієнтованих на міжнародний бізнес. Зокрема, місцеві та регіональні компанії не є орієнтованими на закордонні ринки. Загалом роль мови у підприємницькій діяльності не є одностайною. Підприємницька галузь могла б бути й поінформованішою щодо економічних переваг мультилінгвізму.

У фризьких компаніях фризька мова переважно використовується не офіційно, і володіння письмовою фризькою не відіграє жодної ролі в їхній діяльності.

ОСНОВНІ ВИСНОВКИ

У час зростання мовного різноманіття й загальної глобалізації голландський уряд наголошує на важливості голландської мови. Це загалом відповідає політиці Європейської комісії (ЄК) та Ради Європи (РЄ). З іншого боку, у політиці ЄК/РЄ також підкреслюється потреба залучення мов меншин, іммігрантських та іноземних мов до системи освіти й інших суспільних галузей. Зокрема, у тому, що стосується мов іммігрантів, державна політика Нідерландів могла б бути приведена у більшу відповідність до політики загальноєвропейської.

Водночас, існують різні ініціативи, які визнають цінність і переваги мультилінгвізму. Наприклад, функціонують кілька приватних шкіл, які за-

безпечують додаткову освіту мовами іммігрантів. До того ж, на рівні середньої освіти стає все поширенішою практика викладання предметів англійською мовою (CLIL). Мета «*Рідна мова +2*» досягнута не повною мірою, проте обов'язкове вивчення англійської в середній школі означає, що більшість учнів матимуть можливість опанувати принаймні одну іноземну мову.

ПЕРСПЕКТИВНІ ІНІЦІАТИВИ ТА ПІЛОТНІ ПРОЕКТИ

Прикладом успішної практичної діяльності є цікавий інноваційний проект, здійснюваний у місті Утрехт, четвертому за величиною місті в Нідерландах. Утрехт позиціонує себе як своєрідний «осередок мультилінгвізму» (CityofUtrecht, 2009 : 1). Велика частина населення може говорити трьома й більше мовами, зв'язок з європейською політикою явно простежується в проекті, а завдання «*рідна мова + 2*» інтенсивно опрацьовується саме в цьому місті. До того ж, в Утрехті функціонує велика кількість міжнародних компаній, а університет Утрехта приваблює багато іноземних студентів. Місто хоче взяти цю характеристику як відправну точку на шляху розвитку Утрехта як «*лабораторії мультилінгвізму*» (там же: 1). Було ініційовано низку різноманітних досліджень з питань мультилінгвізму й започатковано багато мультилінгвальних проектів (там же). У 2011 році в межах проекту була опублікована доповідь: «Голландське місто Утрехт як європейський осередок і лабораторія мультилінгвізму» (Martinovic, 2011).

ФРІСЛАНДІЯ

НАЦІОНАЛЬНИЙ КОНТЕКСТ

Цей профіль стосується ситуації у провінції Фрісландія та зосереджений на особливостях цієї провінції в наступних галузях: мови в офіційних документах та базах даних, і в системах дошкільної, початкової та середньої шкільної освіти. Рекомендується вивчати цей профіль разом із профілем про Нідерланди загалом.

Фрісландія є однією з провінцій на півночі Нідерландів. Це переважно

сільськогосподарська провінція (ProvinsjeFriesland, 2010), яка порівняно з усією країною є не дуже густо населеною: 193 осіб/км² проти показника в 491 по країні загалом (CBS, 2012). Майже 650000 жителів Фрісландії становлять близько 4% від загальної чисельності населення Нідерландів. Частка іммігрантів із незахідних країн становить 3,7%, що є значно нижчим за аналогічний показник у 11,4% по Нідерландах загалом. Вихідці з Іраку, Марокко, Суринаму або Антильських островів становлять 39% незахідних іммігрантів у Фрісландії (CBS, 2011).

Фризька мова поряд із голландською є офіційною мовою регіону, що робить Фрісландію єдиною офіційно двомовною провінцією Нідерландів. Фризька мова є рідною для більшої половини населення Фрісландії. Переважна більшість жителів провінції може розуміти мову досить добре (20%) або дуже добре (65%). Три чверті населення можуть розмовляти фризькою на велими високому рівні. Також три чверті населення можуть читати фризькою добре або дуже добре. Водночас, лише 12% здатні достатньо добре писати фризькою мовою (ProvinsjeFriesland, 2011a).

Мови в офіційних документах та базах даних

Питання державної, іноземних і фризької мов розглядаються у відповідних документах мовного законодавства та/або мовної політики країни. Поряд із голландською фризька має статус другої офіційної мови Нідерландів.

Офіційні механізми збору загальнонаціональних даних про мовне різноманіття в Нідерландах існують лише відносно фризької мови. Такими є періодичні переписи населення. Дані про ситуацію з фризькою мовою аналізують через запитання респондентів, про мову, якою вони спілкуються вдома, а також про володіння/рівень володіння базовими мовними навичками, такими, як мовлення/розуміння/читання/письмо.

Фризька є єдиною міноритарною мовою, для якої голландський уряд ратифікував Частину III *Європейської хартії регіональних мов або мов мен-*

шин (ECRML); інші регіональні мови визнаються лише відповідно до Частини II. Ратифікація привела до створення 1998 року Консультативної ради з питань фризської мови (ConsultatieforgaanFries), яка є консультативним органом при Міністерстві внутрішніх справ (MinisterievanBinnenlandseZakenenKoninkrijksrelaties, 2011). У 2005 році урядом країни також ратифіковано *Рамкову конвенцію про захист національних меншин*, визнаючи фризів національною меншиною (Riemersma&DeJong, 2007).

Правовий статус фризської мови було визначено 1995 року в Законі «Algemene Wet Bestuursrecht». У 2011 році уряд запропонував новий законопроект щодо застосування фризської мови. Метою законопроекту є забезпечення кожній людині права на вжиток рідної мови, голландської або фризської, у відносинах із судовими органами та адміністрацією у провінції Фрісландія і тим самим сприяння збільшенню можливостей використання фризської мови. До того ж, законопроект передбачає створення *Ради з питань фризської мови*. На практиці це означає, що компетенцію зазначеного консультативного органу буде розширено (MinisterievanBinnenlandseZakenenKoninkrijksrelaties, 2011). Більшість з 27 муніципалітетів Фрісландії мають власну специфічну мовну політику (ProvinsjeFriesland, 2011a).

У Фрісландії є два механізми збору даних про мовне різноманіття. Передусім, у 1967, 1980 і 1994 роках були проведені масштабні мовні дослідження; наступна серія досліджень планується в найближчому майбутньому. До того ж, кожні чотири роки влада провінції проводить фундаментальні дослідження рівня володіння фризською мовою та її використання у провінції (*De Fryske taalAtlas*). Перше видання результатів такого дослідження побачило світ у 2007 році; воно надає владі Фрісландії базову інформацію для розроблення мовної політики (ProvinsjeFryslan, 2011a). Ці дослідження не містять інформації про іммігрантські мови: основний акцент робиться на фризській.

ДМ: державна мова (-и).

ІМ: іноземні мови.

Р/М (М): Регіональні мови або міноритарні мови (мови меншин).

МІ: мови іммігрантів (іммігрантські мови).

Мови в дошкільній освіті (іноземні та іммігрантські мови на цьому етапі не пропонуються)

	Цільові групи	Тривалість	Вимоги до мінімального розміру груп	Кількість днів на тиждень	Переддипломна педагогічна підготовка	Післядипломна педагогічна підготовка	Наявність державного фінансування
Р/М мови	усі діти	≥2 роки	немає	>1 дня	загальна	загальна	повне
Додаткова підтримка ДМ	усі діти	≥2 роки	немає	>1 дня	загальна	загальна	повне

Мови, що їх пропонують до вивчення в дошкільній освіті

Р/М мови	Фризька
-----------------	---------

У Фрісландії функціонує понад шістдесят двомовних (голландсько-фризьких) або фризьких дошкільних закладів (*SintrumFrysktaligeBerne-opfang*, 2011). Центр фризькомовного денного догляду (*SintrumFrysktaligeBerne-opfang*) координує роботу цих закладів (*Riemersma&DeJong*, 2007).

У підготовці вчителів для системи дошкільної освіти мультилінгвізму в провінції приділяється лише загальна увага; викладання фризької мови не є частиною формальної освіти.

У системі дошкільної освіти мультилінгвізму, а також вивченню голландської та фризької мов приділяється увага, але вивчення іноземних та імміг-

рантських мов на цьому етапі не пропонується. Отже, рекомендації ЄС певною мірою виконуються, проте для покращення цієї ситуації можна було б докласти більших зусиль.

Мови в початковій шкільній освіті (іммігрантські мови не пропонуються)

Організація

	Навчальні програми	Додаткова підтримка для новоприбулих	Контрольна перевірка під час вступу	Моніторинг мовних навичок
Підтримка ДМ	узагальнені	перед навчанням у загальноосвітній школі	немає	стандартизований на державному рівні

	Цільові групи	Навчальні програми	Використання мов як засобу навчання (CLIL)	Початок мовної освіти	Місце у розкладі	Вимоги до мінімального розміру груп	Моніторинг мовних навичок	Рівень знань, якого учні мають досягти	Наявність державного фінансування
Р/М мови	усі діти	узагальнені	на локальному рівні	з 1 класу	у шкільні години	немає	немає	державні чи регіональні норми	повне
ІМ	усі діти	узагальнені	на локальному рівні	лише в останніх класах	у шкільні години	немає	на шкільному рівні	державні чи шкільні норми	повне

Викладання

	Кваліфікація вчителів	Переддипломна педагогічна підготовка	Післядипломна педагогічна підготовка	Мобільність
Підтримка ДМ	учителі загального профілю	спеціалізована	загальна	не передбачена
Р/М мови	кваліфіковані вчителі мов	спеціалізована	загальна	не передбачена

ІМ	вчителі загального профілю	загальна	спеціалізована	немає
-----------	----------------------------	----------	----------------	-------

Мови, що їх пропонують до вивчення в початковій шкільній освіті

Р/М мови	Фризька.
ІМ	Англійська обов'язкова. Французька, німецька та іспанська факультативні.

Фризька мова є обов'язковим предметом у системі початкової шкільної освіти Фрісландії. Утім, у багатьох випадках час, що витрачається на вивчення фризької, становить менше однієї години на тиждень (InspectievanhetOnderwijs, 2010), що було визнано Комітетом експертів ECRML недостатнім, враховуючи підписані й ратифіковані зобов'язання за Частиною III ECRML (Рада Європи, 2008).

Національні закони про освіту дозволяють використання фризької як мови викладання, й у багатьох школах існує така практика. Проте, у молодших класах на вивчення фризької витрачається більше часу, ніж у старших. У чверті всіх початкових шкіл фризьку взагалі не застосовують як мову викладання (InspectievanhetOnderwijs, 2010). Інспекція з питань освіти виявила, що близько 20% вчителів не мають формальної кваліфікації для викладання фризької мови (тамо ж). Іммігрантським мовам у системі початкової освіти Фрісландії особливої уваги не приділяється.

Мови в середній шкільній освіті (іммігрантські мови не пропонуються)

Організація

	Навчальні програми	Додаткова підтримка для новоприбулих	Контрольна перевірка під час вступу	Моніторинг мовних навичок
--	--------------------	--------------------------------------	-------------------------------------	---------------------------

Підтримка ДМ	узагальнені	перед навчанням у загальноосвітній школі	немає	на шкільному рівні
---------------------	-------------	--	-------	--------------------

	Цільові групи	Навчальні програми	Використання мов як засобу навчання (CLIL)	Місце у розкладі	Вимоги до мінімального розміру груп	Моніторинг мовних навичок	Рівень знань, якого учні мають досягти	Наявність державного фінансування
Р/М мови	усі діти	узагальнені	на локальному рівні	у шкільні години	немає	на шкільному рівні	державні чи регіональні норми	повне
ІМ	усі діти	узагальнені	на локальному рівні	у шкільні години	немає	стандартизований на державному рівні	державні чи шкільні норми	повне

Викладання

	Кваліфікація вчителів	Переддипломна педагогічна підготовка	Післядипломна педагогічна підготовка	Необхідний рівень володіння мовою	Мобільність
Підтримка ДМ	кваліфіковані вчителі мов	спеціалізована	спеціалізована	державні чи шкільні норми	не передбачена
Р/М мови	учителі загального профілю	спеціалізована	загальна	не передбачено	не передбачена
ІМ	кваліфіковані вчителі мов	спеціалізована	спеціалізована	державні чи регіональні стандарти	неофіційна фінансова підтримка

Мови, що їх пропонують до вивчення в середній шкільній освіті

Р/М мови	Фризька.
ІМ (мови, які виділено курсивом, пропонуються лише в старших класах середньої школи)	Обов'язкові: англійська плюс ще одна інша мова у старших класах середньої школи. Факультативні: давньогрецька, китайська, французька, німецька, італійська, латинська,

Фризька мова як предмет є обов'язковою в перших двох класах середньої школи. Її можна обирати як предмет для складання іспиту, проте не всі середні школи пропонують його (Inspectie van het Onderwijs, 2010), і небагато учнів складають такий іспит: у 2011 році лише 47 учнів склали іспит із фризької (Alberts & Eegens, 2011). Іммігрантським мовам у системі середньої освіти Фрісландії особливої уваги не приділяється.

ОСНОВНІ ВИСНОВКИ

Фрісландія є провінцією з двома офіційними мовами, що й засвідчують результати дослідження. Послідовна увага до фризької мови особливо помітна у сфері освіти, хоча підписані й ратифіковані зобов'язання щодо виконання рекомендацій *Європейської хартії регіональних мов або мов меншин* (ECRML) повністю не виконуються. У процесі освіти, від дошкільної до початкової та середньої шкільної і вищої освіти, статус фризької мови стає все менш і менш значущим.

Ситуація щодо іноземних та іммігрантських мов є такою самою, як і в Нідерландах загалом. У Фрісландії у сфері освіти мовам іммігрантів приділяється ще менше уваги, що може бути обумовлено низькою часткою іммігрантів у провінції.

ПЕРСПЕКТИВНІ ІНІЦІАТИВИ ТА ПІЛОТНІ ПРОЕКТИ

Мовний пакет

Під час реєстрації народження дитини батькам у Фрісландії надається мовний пакет (*Taaltaske*). Цей мовний пакет пропонується провінцією Фрісландія. Мета його полягає в тому, щоб указати на переваги плюрилінгвізму. Матеріали пакету включають брошуру про плюрилінгвізм, книгу для дітей фризькою мовою, а також компакт-диск з дитячими піснями (Provinsje Fryslân, 2011b).

Тримовна освіта

У провінції є кілька початкових шкіл, що надають трилінгвальну освіту. Ці школи забезпечують викладання голландською, фризською та англійською мовами, починаючи з розподілу 50 на 50 між голландською та фризською мовами навчання протягом перших шести класів (діти у віці від чотирьох до десяти років), і закінчуючи 40% голландською, 40% фризською і 20% англійською мовами протягом останніх двох класів (діти 11-12 років). Така тримовна модель дає позитивні результати: на учнівський рівень знань голландської після закінчення початкової школи час, витрачений на вивчення англійської та фризської, не має негативного впливу, він відповідає національному рівню; навички учнів із читання та письма фризською поліпшуються, й вони вільніше використовують англійську мову (Taalsintrum Frysk/Cedin, 2011b). У 2011 році мережа тримовних шкіл зросла до 41 (TaalsintrumFrysk/Cedin, 2011a).

Бібліографічні посилання

1. Baetens Beardsmore, H. (2008). Language promotion by European supranational institutions. In: O. Garcia (ed.), Bilingual Education: Multilingual and Multicultural Children and Youths in 21st Century Schools. New York: Blackwell.
2. Ball, J. (2011). Enhancing Learning of Children from Diverse Language backgrounds: Mother tongue-based Bilingual or Multilingual Education in the Early Years. Paris: UNESCO.
3. Beacco, J.C. and M. Byram (2007). From Linguistic Diversity to Plurilingual Education. Guide for the development of language education policies in Europe. Strasbourg: Language Policy Division. Council of Europe.
4. Beacco, J.C. et al. (2010). Guide for the Development and Implementation of Curricula for Plurilingual and Intercultural Education. Strasbourg: Language Policy Division. Council of Europe.
- Cullen, J. et al. (2008). Multilingualism: Be-

- tween Policy Objectives and Implementation. Brussels: European Parliament.
5. Extra, G. (2010). Mapping linguistic diversity in multicultural contexts: Demolinguistic perspectives. In: J. Fishman and O.
 6. Garcia (eds.), *Handbook of Language and Ethnic Identity*, Second Edition. Oxford: Oxford University Press, 107–122.
 7. Extra, G. and D. Gorter (eds.) (2008). *Multilingual Europe: Facts and Policies*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
 8. Extra, G. and Yağmur, K. (eds.) (2004). *Urban Multilingualism in Europe: Immigrant Minority Languages at Home and School*. Clevedon: Multilingual Matters.
 9. Extra, G. and K. Yağmur (2011). *Report on the Pilot Studies in Poland and Spain*. Berlin/Brussels: British Council.
 10. Nic Craith, M. (2003). Facilitating or generating linguistic diversity. The European Charter for Regional or Minority Languages. In: G. Hogan-Brun and S. Wolff (eds.), *Minority Languages in Europe. Frameworks, Status, Prospects*, 56–72. Hampshire: Palgrave Macmillan.
 11. Poulain, M. (2008). European migration statistics: definitions, data and challenges. In: M. Barni and G. Extra (eds.), *Mapping Linguistic Diversity in Multicultural Contexts*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 43–66.
 12. Reynolds, C. (2008). *Sheffield's Language Education Policies. City Report*. Strasbourg/Sheffield: Council of Europe/Sheffield City Council.
 13. Schermer, T. (2011). Language Politics. In: B. Wolff, M. Steinbach and R. Pfau (eds.), *Handbook of Sign Linguistics* (to appear).
 14. Strubell, M., et al. (2007). *The Diversity of Language Teaching in the European Union. Final report to the European Commission, Directorate General for Education and Culture*. Brussels: European Communities.

ПІДЖИН І КРЕОЛЬСЬКА МОВА

Джефф Зігель

ВСТУП

Розвиток піджин і креольської мови виходить з потреби спілкування між людьми, які не мають спільної мови – наприклад, серед працівників плантації за різними географічними походженнями. Більшість слів у словнику нової мови виникають з однієї з мов людей, які перебувають у контакті, цей феномен називається «лексика міжетнічних відносин» (іноді його називають «субстрат») – зазвичай це мова групи, яка володіє більшою силою або престижем. Утім, значення і функції слів, а також те, як вони виражені разом (тобто граматичні правила), піджин або креольської мови відрізняються від лексики міжетнічних відносин. Ці правила можуть іноді нагадувати правила з інших мов, що використовуються в контакті, вони, зазвичай, належать до досліджень піджин і креольської мови як «мови-субстрати».

Прикладом може служити наступна фраза з Біслама, діалекту піджин, яким розмовляють у Вануату. Ця мова виникла серед островів Тихого океану, де працювали робітники плантацій у Квінсленді (Австралія) наприкінці 1800-х років.

(1) Iabae i kilim ol pig long garen blong hem.

This fut srp hit pl pig in garden

(Ця жінка буде виганяти свиней із свого саду).

Усі слова в цьому реченні є похідними від лексики міжетнічних відносин, англійської мови, але більшість є різними за значеннями або функціями. Наприклад, слово kilim базується на значенні kill him (його вбити), але у цьому контексті означає «удар»; long є загальним прийменником похідним від along (уздовж); i hem від him (йому) використовується для he, she, it, him and her (він, вона, воно, він і вона). Слово bae (від by) вказує на майбутнє, і blong (від belong) використовується для того, щоб показати володіння. Слова складаються разом, відбиваючи правила мов-субстратів,

Східноокеанських мов південно-західної частини Тихого океану. Наприклад, слово *ia* (виходить з *here*), означаючи «це», але йде за іменником *woman* (жінка), а не передує йому як в англійській мові. Крім того, маленька частинка *i* (від *he*) потрібна перед дієсловом для того, щоб вказати, що суб'єкт (ця жінка) в однині. Слово *ol* (виходить з *all*) передує іменнику *pig* (свиня) для того, щоб вказати множину, не використовуючи *-s*, як в англійській мові *pigs* (свині).

Починають виникати контактні мови, такі, як меланезійський піджин, коли люди, які говорять на різних мовах, першою чергою розвивають свої індивідуальні способи спілкування, часто за допомогою слів і фраз з інших мов (найчастіше з мов міжетнічних відносин), вони думають, що ці мови можуть бути знайомі іншим, але використовують слова цих мов як прийменники. Поєднання цих індивідуалізованих способів спілкування називають «жаргон» або «попередній піджин». Ось два приклади з раннього «жаргону південних морів», який уперше виник через контакт між островами Тихого океану і європейцями на початку 1800-х років (від Кларк, 1979: 30; Кісінг, 1988: 43):

(2) a. *Gomyhouse; megotplentyfruitmyhouse.* b. *Hetoomuchbadman.* - (a. *Ідїть в мїй будинок; я отримав багато фруктів мїй будинок.*), (б. *Він занадто багато погана людина*).

Якщо різні мовні групи залишаються в контакті або кілька груп починають використовувати попередній піджин як загальновживану (тобто спільну) мову, можуть розвиватися певні комунікативні конвенції, у результаті чого виникає нова мова, так званий піджин. У Тихому океані це сталося після того, як 1863 року були набрані остров'яни з різних регіонів для роботи на плантаціях у Квінсленді й в інших областях. Стабільний піджин виникав послідовніше з використанням деяких рис попереднього піджин під час падіння інших мов (від Кісінг, 1988: 42-43):

a. *Me want to go along big fellow house . . .*
big wind broke ship belonga me. man here no good . . .

а. *Я хочу йти разом з чолов'ягою до будинку.* (Квінсленд - 1870-і роки)

б. *Сильний вітер зламав корабель, що належить мені.* (Іфейт [Нові Гебріди] - 1878 р.); *Людина тут ні до чого хорошого.* (Танна [Нові Гебріди] - 1877 г.)

Ці приклади показують, що використання прийменника *along* для *to*, *at* та *belonga* для присвійного відмінку (*belonga me* замість *my*). Вони стали *long* і *blong* у сучасній меланезійській мові-піджин. У той час *got* має значення *have* в прикладі (2а), у сучасній меланезійській мові-піджин, *bad* був замінений на *no good*, коли піджин стабілізувався, як показано на прикладі (3с).

Після того, як виник стабільний піджин, він зазвичай продовжував вивчатися як допоміжна мова й використовувати лише за потреби для групової комунікації. Його загальний словниковий запас невеликий, він має мало граматичних слів і закінчень (наприклад, для позначення часу або множини). Це називається «обмежений піджин». Ось приклад з обмеженого піджин, китайський піджин англійської як важлива мова торгівлі на півдні Китаю і в Гонконзі (Лі й інші, 2005):

(4) he more better takee two piecee coolie along he. 'He'd better take two coolies with him'. (*Він би краще взяв двох чорних з собою*)

У деяких випадках, однак, використання піджин поширюється в ширших областях – наприклад, як повсякденна загальноприйнята мова в багатомовній спільноті, і навіть як мова, що використовується в релігії й уряді. У результаті, мова розширюється з плином часу свій словниковий запас і граматику і стає тим, що слушно називається «розширеним піджин». Це те, що трапилося з меланезійським піджином, який розширився, коли він став важливою мовою міжнаціонального спілкування після того, як повернулися з плантацій робочі й привезли цю мову назад до своїх багатомовних країн. Отже, зразок біслама у прикладі (1) – є розширеним піджин. Біслама має свою власну систему письма й широко використовується не лише для спілкування між людьми, які мають різні рідні мови (Вануату має понад 100

корінних мов), але вживається в радіомовленні, на парламентських дебатах і в релігійному контексті. Інший розширений піджин, який служить для цієї ролі, є нігерійський піджин.

В іншому сценарії, люди у змішаному співтоваристві використовували піджин щоденно й деякі з них використовували його як основну мову, якою вони говорили зі своїми дітьми. Через це розширене використання піджин був уже розширений або у процесі розширення. Отже, діти, що ростуть з цією мовою, опановують розширений піджин як свою рідну мову (або першу мову), і вона стає їхнім мовним співтовариством. На цьому етапі мова називається «креольською». Як і будь-яка інша рідна мова, креольська має великий словниковий запас і складний набір граматичних правил, і взагалі не обмежена у використанні, маючи повний спектр неформальних функцій. Цей процес часто відбувався серед рабів на плантаціях у Карибському басейні, вони використовували креольську англійську і французьку мови, на яких досі розмовляють у цьому регіоні. Іншим прикладом може служити креольська, на якій розмовляють на північній території Кімберлійського регіону Австралії. Ця креольська мова, як вважають, виникла тоді, коли австралійські аборигени, які знайшли притулок у місіонерських поселеннях, щоб втекти від поселенців, які їх вбивали з метою створення пасовищ для худоби, розмовляли різними мовами (див Гарріс, 1986). Нижче наведено приклад речення (Мунро, 2004: 190):

(5) olda ol-bibul bin oldei lenim melabat

(Старі люди завжди навчали нас).

В області досліджень піджин і креольської мов, існують розбіжності з приводу точних визначень «піджин» і «креольська», що виникають у дослідників щодо різних аспектів цих мов. Ідеальним прикладом є меланезійський піджин. Деякі лінгвісти, які підкреслюють соціолінгвістичні критерії, називають його піджин, тому що це друга мова, а не рідна мова для переважної більшості її носіїв. Інші вважають його креольською мовою, тому що вона має деяких носіїв мови й має широкий функційний діапазон. Ті, хто

підкреслюють лише лінгвістичні критерії, називають піджин креольською мовою через граматичні особливості, які є настільки ж складними, як і в чітко визнаній креольській мові (це видно під час порівняння прикладів (1) і (5)). Утім, традиційний термін «розширений піджин» для меланезійського піджин використовується, тому що переважна більшість тих, хто його досі використовує, розмовляє іншими мовами, а також він не є розмовною мовою для будь-якої окремої виниклої спільноти.

Існує багато суперечок також і про те, якими мовами може бути позначена креольська й чи можна віднести креольську мову до класу мов за лінгвістичними критеріями (наприклад, МакВортер, 1998, 2001; ДеГрафф, 2001a, 2001b). Більшість лінгвістів згодні в тому, що ці мови можуть бути розподілені соціально-історичними умовами. Наприклад, те, що є різновиди мови, які розвивалися в результаті широкого мовного контакту (Муфвіні, 2001; ДеГрафф, 2003).

Слід зазначити, що використання «піджин» і «креольської» щодо їх віднесення до конкретних типів контактних мов є технічними термінами, які використовують лінгвісти. Носії цих мов часто використовують інші позначки. Наприклад, ті, хто розмовляють ямайською креольською мовою, частіше називають свою мову патва (від місцевого жаргону *patois*) і ті, хто розмовляють гавайською креольською, називають свою мову піджин.

ПОТОЧНИЙ СТАН І ВИКОРИСТАННЯ

Заборонені піджини виникли в багатьох країнах світу. Але оскільки ці мови є часто недовгими й обмежені у використанні, важко визначити їхню кількість. Деякими прикладами нині вимерлих обмежених піджинів є французький піджин В'єтнаму й гавайський піджин. Використовувані в цей час обмежені піджини охоплюють фіджийський піджин та індійський піджин на Фіджі (див. Зігель, 2008: 26).

З іншого боку, відомо, що на сьогодні нараховують понад 50 різних піджин або креольських мов, на яких говорять, за оцінками, 123 мільйонів

чоловік (за малюнками Гордон, 2005). Понад 101 мільйон людей використовують розгорнутий піджин, разом з найбільшим нігерійським піджин (припускають кількість до 80 мільйонів людей) і іншими розповсюдженими розширеними піджинами: камерунський піджин (16 мільйонів людей) і меланезійський піджин (4 мільйони), усі лексифіковані англійською мовою.

Понад 23,1 мільйонів людей розмовляють креольською, близько 10 мільйонів лексифікованою французькою мовою, 6,5 млн. англійською, 4,7 мільйона африканськими мовами, особливо Конго і Нгбанді), 1,5 мільйона португальською або іспанською і 0,4 іншими мовами, зокрема малайську, хінді та арабську, гаїтянську креольську (ГК) (франко лексифіковану), яка є найбільшою (близько 7,4 мільйона людей), потім ямайську креольську (3,2 млн. англійську лексифіковану).

Розширеним піджином або креольською розмовляють, принаймні, 50 країн або територій, більшість з них є колишніми європейськими колоніями в Карибському регіоні, Африці, південно-західній частині Тихого океану й західної частини Індійського океану. Мільйони носіїв цих мов також мігрували до США, Канади, Великобританії, Франції та Нідерландів. Наприклад, згідно з оцінками, існує цілий мільйон тих, хто розмовляє креольською в Сполучених Штатах (Джозеф, 1997).

Іммігранти, які розмовляють розширеним піджином або креольською (далі – П/К), звичайно, є меншинами в цих країнах. Деякі П/К, на яких розмовляють громади, також складають меншість у країні – походження, наприклад, ті, хто розмовляють креольською, Гуллах і Луїзіана в Сполучених Штатах і Креол в Австралії. В інших місцях, ті, хто розмовляють П/К, є більшістю в тій чи тій державі, але є меншістю в країні загалом – наприклад, на Гавайях у Сполучених Штатах. Утім, у більшості місць, де розмовляють П/К, його носії становлять більшість населення загалом – наприклад, у Папуа-Новій Гвінеї (ПНГ), на Соломонових Островах і Вануату в Тихому океані; Маврикій, Реюньон і на Сейшельських островах в Індійському океані; Кабо-Верде, Гвінея-Бісау, Сьєрра-Леоне, Нігерії та Центральноафриканській

Республіці в Африці; і Беліз, Суринам, Гайана, Гаїті, Ямаїці, Тринідаді й Тобаго, Сент-Люсії, Домініка, Гваделупа, Нідерландські Антильські острови й Аруба в Карибському регіоні.

Утім, майже в усіх цих місцях, на П/К розмовляють лише в неформальному контексті – на ринку або в колі сім'ї та друзів, у той час як інша мова використовується у формальних контекстах, таких, як уряд, освітні і правові системи. Ця мова найчастіше є стандартною формою європейської мови – французької, англійської, португальської чи голландської, вона зазвичай становить колишню колоніальну мову, яка була обрана як офіційна мова, навіть після отримання незалежності. Деякі з причин такого стану справ проаналізуємо нижче.

ОБЛАСТІ ДОСЛІДЖЕНЬ ПІДЖИНІВ І КРЕОЛЬСЬКОЇ

Протягом багатьох років П/К вважалися маргінальними мовами, просто зіпсованими версіями стандартних мов, якими розмовляють неосвічені люди. Утім, в 1960-ті роки, учені почали вивчати П/К і писати докладні лінгвістичні описи. Вони показали, що П/К є законними, підпорядковані правилам, різновидами мов, у певному сенсі навіть більше. Наприклад, у біслама стат'я не виділяється в системі займенників, може означати «він» або «вона». Отже, речення Хем Нем і stap long haos може мати три різні значення в залежності від контексту «Він удома», «Вона в будинку» або «Це в будинку». Крім того, у реченні Мі гівім бук long хем, займенник може також означати «його» або «її». Отже, виявляється, що біслама має систему займенників, яка є «простішою», ніж англійська мова. Однак, це не все. Система займенників біслама створює деякі інші словники, які не створюються англійською мовою. Наприклад, у той час як стандартна англійська мова має лише один займенник другої особи, який може стосуватися як однині, так і множині, біслама має чотири різних займенника другої особи: уи (в однині – «ти»), уутуфала (подвійний – «ви двоє»), уутріфала (потрійний – «вас троє») і ууфала (множина – «ви всі»). Отже, займенники біслама роблять чотиристоронню

відмінність, тоді як займенники англійської мови іноді не мають різниці, як у випадку із *you*, або у випадку лише двосторонньої сингулярного-множинної відмінності, як і з *I* (я) та *we* (ми).

За останні кілька десятиліть багато філологів робили граматичні описи піджив і креольської мови у своїх дисертаціях, а також докладні граматики цих мов, які продовжують публікувати й зараз. Наприклад, Кейп Верденської креольської мови (Баптіста, 2002), Гавайської креольської (Сакода і Зігель, 2003) і біслама (Кроулі, 2004). Книга порівняльної граматики піджин і креольської мов була опублікована (Холм і Патрік, 2007).

Однією з причин інтересу до граматичним порівнянь у креольських мовах є те, що різні дослідження надають багато очевидних схожих рис між цими мовами, хоча вони можуть використовуватися в дуже віддалених частинах світу (наприклад, на Гавайях і Гаїті). Беручи до уваги ці припущені схожості, поряд із передбачуваним процесом швидкої появи креольської мови і надзвичайно спрощеним характером попередника цієї мови (піджину), дослідник Біккертон (1981, 1984) висунув свою мовну біопрограмну гіпотезу. Вона свідчить про те, що діти, які росли на плантаціях мали лише обмежений піджин для засвоєння мови. Оскільки це була повністю не розвинута мова, вони повинні були повернутися до своєї вродженої мовної здатності для того, щоб перетворити піджин у мову. Отже, відповідно до гіпотези креольські мови схожі у всьому світі, тому що вони відбивають біологічну обдарованість людини для засвоєння мови, яку часто називають універсальною граматиною.

Понад 20 років під час вивчення піджинів і креольських мов у мовознавстві домінували універсальні гіпотези й дослідження, які вчені намагалися підтримати або відхилити. Деякі з тих, хто виступав проти цих гіпотез, стверджували, що креольська мова виникає поступово, а не так швидко (в одному поколінні), як стверджував Біккертон (наприклад, так стверджував вчений Арендс, 1993, 1995). Інші стверджували, що особливості креольської мови можна обумовити впливом мов-субстратів (наприклад, Ал-

лейн, 1986; Лефевр, 1998). Ті мови, з цього погляду, можна назвати «субстратами» (або «субстратоманією», на думку Біккертон). Усі інші мови, відомі як «суперстрати», які мають особливі риси креольських мов, можуть бути віднесені до стандартних і нестандартних різновидів мов-лексифасров (на думку Чоденсан, 1992, 2001). Ці протиріччя зумовили появу соціально-історичних досліджень, які засновувалися на походженні й розвитку піджина й креольської мови. Такі дослідження охоплювали документацію різних популяцій субстрату рабів або найманих працівників у різних місцях, де піджин і креольська мови виникли на основі мов, якими вони розмовляли. Спираючись на історичні джерела (зокрема, ранні тексти, рахунки мандрівників, протоколи судових засідань і урядових звітів), учені також змогли намалювати чітку картину історичного розвитку лінгвістичних особливостей багатьох варіантів піджинів і креольської мови, наприклад, біслам (Кроулі, 1990) і корлаі, португальської версії креольської мови (Клементс, 1996), а останнім часом, Гавайської креольської (Робетс, 2005) і Маврикійської креольської (Бейкер і Фонг, 2007) мов.

Висновки з описових і суспільно-історичних досліджень останніх двох десятиліть спростували мовну біопрограмну гіпотезу. Наприклад, у своїй порівняльній описовій роботі Зінглер (1990) і Уіндфорд (1993) показали, що ступінь подібностей між граматичними особливостями креольських мов перебільшена. Пізніше, на додаток до раніше наданих соціально-історичної досліджень, Арендс (1995) і Робертс (1998, 2000, 2005) довели, що Гавайська креольська мова мала вирішальне значення для гіпотези Біккертон, вони взяли за приклад принаймні два покоління і вказали, що перше покоління – діти, народжені на плантаціях, були фактично білінгвами, вони розмовляли мовою своїх батьків і піджином, який розвивався. Крім того, у дослідженні було продемонстровано, що мови субстрату, а не яка-небудь вроджена мовна здатність, швидше за все, пропонували моделі особливостей креольської мови, таких як Гавайська креольська (Зігель, 2000) і Сурінамі креольська (Мігге, 2003) (див. Мігге, 2007) мови.

Утім, суперечки про генезис креольської мови не зникають. З одного боку, це класична теорія про те, що креольські мови є результатом розширення обмеженого піджину (наприклад, так вважає МакУортер, 2005; Сігал, 2008). З іншого боку, існує думка про те, що креольська – це результат поступової перебудови лексифаєра через звичайні процеси змін мови (за Муфвене, 2001; Де Графф, 2003). Дослідники піджину аналізують креольські мови як нові, у той час як дослідники мовної реструктуризації вважають креольські мови у версії їх лексифаєра. Цікаво відзначити, що останнього погляду дотримуються переважно дослідники, які працюють із французькою лексифікованою креольською [см. Еллейн, 2000]. Проте, обидві сторони згодні з роллю процесів придбання другої мови у процесі формування креольської, а останнім часом це стало важливою областю досліджень (див. Зігель, 2003; Лефевр і ін. 2006; Матер, 2006; Плаг, 2008).

МОВА В СУСПІЛЬСТВІ

Друга область досліджень є соціолінгвістичною. Це пов'язано з роллю піджинів і креольських мов у тих суспільствах, де ними розмовляють, ставлення суспільств до соціальної ідентичності й відношення до цих мов.

Багато соціолінгвістичних досліджень присвячені вивченню ролі піджину й креольських мов в аналізі побудови соціальної ідентичності. Найвідомішим і всеосяжним дослідженням є дослідження Лепаж і Табуре-Келлера «Акти ідентичності» (1985). У цій книзі автори використовують дані про карибські креольські мови (переважно з Белізу і Сент-Люсія) та пропонують теорію про те, що люди створюють свої власні системи лінгвістичної поведінки тих груп, з якими вони хотіли б ідентифікувати себе. Пізніші дослідження були зроблені Дюбуа і Меланкон (2000) щодо Луїзіанської креольської мови й Іадес і ін. (2006) щодо Гавайської креольської мови. Ці та інші дослідження показують, що, як і інших мовах, носії піджину й креольських мов часто мають позитивне ставлення до своїх мов, що є маркером солідарності й місцевої соціальної ідентичності, і що ці мови цінуються в

приватних областях, зокрема сім'ї та дружбі. Інші роботи, такі, як роботи Шнепеля (2004) на Гваделупі, вивчають роль креольської мови в національній ідентичності.

Але на відміну від інших мов піджин і креольські мови рідко цінуються в громадських формальних областях, і в результаті вони зазвичай страждають від загального негативного ставлення й низького престижу (див. Рікфорд та Трауготт, 1985; Уіндфорд, 1994; Мюхлейзен, 2002). Для резюме деяких досліджень амбівалентного ставлення до піджин і креольських мов див. Вассінк, 1999.

Існує кілька можливих причин низького престижу піджин і креольських мов. По-перше, це може бути пов'язане з їх історією. Кожна країна або територія, де розмовляють піджин і креольською, були колишніми колоніями європейських держав. Ті, хто хотів отримати економічну вигоду, розмовляли європейською мовою. Ті, хто розмовляли піджином і креольською мовою, перейшли на європейські мови, коли стали освіченими й заможними. Коли вони стали лідерами, то підтримали ідею залишити як офіційну мову якусь з європейських. Отже, як мова колишньої колоніальної держави й сучасних лідерів, європейський мова вважається як ключем до вертикальної мобільності й економічного успіху. На противагу цьому, піджин і креольська мова, як мови колишніх рабів або найманих працівників, часто асоціюються з репресіями і безсиллям.

Крім того, як нові мови відносно недавно сформованих мовних спільнот, піджин і креольські мови страждають від порівняння з офіційними мовами. Європейські мови мають довгі історичні традиції й літературу, а піджин і креольські мови цього не мають (Еллейн, 1994). Крім того, європейські мови чітко стандартизовані як системи письма й граматики і мають багато словників і граматик, а більшість піджинів і креольських мов не мають широко визнаних стандартів граматики або системи письма, хоча мають лінгвістичні словники й граматичні описи.

Найважливішим, однак, є те, що піджин і креольська часто не законні

мови, а скоріше девіантні й корумповані форми їхніх лексифаєрів. Особливо коли піджин і креольська мова співіснують зі стандартною формою лексифаєрів як офіційної мови. Цей погляд підкріплюється тим фактом, що, принаймні зовні, піджин і креольська мова є стандартними частками того самого словникового запасу. Уважається, що піджин і креольська мова не мають своїх власних граматичних правил, отже, результатом є помилки під час продуктивності, а не мовні відмінності. Відсутність автономії посилюється в таких країнах, як Ямайка і Гайани, де піджин і креольська є стандартними формами їхніх лексифаєрів, обидві мови широко використовуються і, здається, немає чіткої межі між ними.

Гавайська креольська мова, наприклад, має історію приниження вчителями, адміністраторами й керівниками громад. Вона все ще відноситься до пошкодженої форми англійської мови, як говориться у витязі з листа до редакції місцевої газети: «Це ламана англійська. А коли щось зламалося, треба це виправити» (Гонолулу Стар - Бюлетень, 12 жовтня 1999 року). В іншому листі говорилося: «На користь гавайських дітей піджин повинен стати справою минулого... Є деякі речі, які заслуговують на те, щоб померти» (Рекламодавець Гонолулу, 4 вересня 2002 року). І деякі люди до сих пір роблять такі припущення: «Піджин не є мовою, це ознака дурної [людини], яка надто ледача, і вона опирається на інших» (Рекламодавець Гонолулу, 31 березня 2008 року).

Утім, з розумінням того, що піджин і креольська є легітимними мовами, за умови їхнього все ширшого використання в літературі та засобах масової інформації, а також з їхньою реальною важливістю для місцевої ідентичності, у деяких місцях відносини почали ставати позитивнішими, зокрема в Гавайях, Ямайці та інших країнах Карибського басейну (див. Ромені, 1999; Шилдз-Бродбер, 1997; Мюхлейзен, 2002). Насправді, масштабне дослідження ставлення до мови на Ямайці в 2005 році описується Девонішем (2007: 219-224), який указав на значні зрушення у відносинах, з позитивним відношенням до ямайської креольської мови, яке використовується в відкри-

тіших формальних контекстах, зокрема виступах у парламенті й в освіті.

ВАРІАТИВНІСТЬ

Інша, вочевидь соціолінгвістична, область досліджень піджину й креольської мови фокусується на зміні знайденого в тому, що відомо як «креольський континуум» – перехідна форма мовленнєвих різновидів креольської мови, починаючи від того, що називається «базилект» (віддалений від лексифаєра) до «акролекту» (найближчий до лексифаєра), з проміжними варіантами «мезолекту». Це проілюстровано на ямайській креольській мові на малюнку 9.1 (узято з Аллейні, 1980).

Діапазон мовлення в континуумі ямайської креольської мови:

акролект: він їсть свій обід.

мезолект 1: (h)im is eating (h)im dinner.

мезолект 2: (h)im eating (h)im dinner.

мезолект 3: im a eat im dinner.

базилект: im a nyam im dinner.

Соціальні умови для креольського континууму вперше були окреслені Декампа (1971: 351), вони містять стандартну форму лексифаєра мови і є домінантною офіційною мовою, частковим руйнуванням раніше жорсткої соціальної стратифікації, так що можливою є соціальна мобільність, а також доступ до освіти домінантною мовою. Отже, це явище є результатом мови лексифаєра, і креольська мова перебуває під сильним впливом європейської мови або реструктуризована нею, цей процес називається «декреолізація». Декреолізація зазвичай визначається як поступова модифікація креольської мови в напрямі європейської мови. Однак деякі креольські мови, вважає Муфвене (2001), мають зворотний процес, який привів до розвитку континууму – тобто, європейська мова була поступово модифікована й стала більш базилективною.

Ті, хто розмовляють креольською, мають знання в різних діапазонах континууму: ті, хто має вищий рівень освіти або вищий рівень соціально-

економічного стану, є ближчими до акролектного рівня, а ті, у кого нижчий рівень освіти або нижчий соціально-економічний статус, є ближчими до базилектного рівня. Мовці переносять також своє мовлення вздовж континууму залежно від того, з ким вони розмовляють і від контексту – вони більш акролектальні у формальних контекстах і базилектальні в неформальних контекстах. Наприклад, якщо той, хто розмовляє ямайською креольською мовою, є освіченою людиною, він може сказати, що *him eating him dinner* (він їсть його обід) своїй дружині вдома, але *he is eating his dinner* (він їсть свій обід) своєму босові на роботі. На противагу цьому, неосвічена людина в подібному випадку могла б сказати: *im a nyam im dinner and im eating im dinner*.

Деякі відомі дослідження креольського континууму охоплюють аналіз гаванської креольської мови, запропоновані Рікфордом (1987), і дослідження ямайської креольської, запропоновані Патрік (1999). Ці та багато інших досліджень використовують кількісну методологію варіативної соціолінгвістики, або «кількісну парадигму» (див. Бейлі, 2002), для того, щоб вивчити засоби використання конкретних варіативних одиниць – тобто, мовні особливості, які змінюються вздовж усього континууму. Наприклад, на рис. 9.1 є принаймні дві змінні, кожна з трьома варіантами. Одна зі змінних стосується займенника: використання *he*, *him* or *im* та інших маркерів теперішнього продовженого часу: це дієслово із закінченням *ing* як і в англійському варіанті, дієслово із закінченням *ing* (без допоміжного дієслова) і дієслово. У соціолінгвістичному дослідженні варіацій частотність використання кожного варіанта буде розраховуватися для різних людей, що використовують цю мову систем і статистичний аналіз буде зроблено для того, щоб побачити, чи відповідають конкретні частоти соціальним змінам (вік, етнічна приналежність, соціально-економічний статусу і стать). Ці дослідження підтвердили попередні спостереження про чинники, що впливають на зміни в континууму.

У багатьох дослідженнях варіацій також треба аналізувати відношення

між використанням варіантів і лінгвістичних змін, таких, як характер попереднього або наступного слова. Однією змінною, що часто вивчається у такий спосіб, є відсутність слова-зв'язки, тобто відсутність форми дієслова to be (бути) у реченнях, таких, як he my friend (він мій друг) та he is my friend. Ця змінна зазвичай містить відсутність допоміжного слова, наприклад: him eating him dinner (він їсть свій обід). На рис. 9.1. ця змінна була вивчена на прикладах кількох креольських мов, таких, як ямайська креольська (Рікфорд, 1999), Гуллах (Велдон, 2003), багамська креольська (Різер, 2004) і гавайська креольська (Інуї, 2007). Ці дослідження і багато інших виявили, що слова-зв'язки відсутні рідше перед конкретними типами слів і частіше перед іншими, що для кожної креольської мови існує той самий порядок частоти залежно від наступного типу слова. Цей порядок показано на рис. 9.2 (від найменш частотної до найбільш частотної відсутності слів-зв'язок) з прикладами з гавайської креольської мови.

Дослідження в цій області привели до тривалих дискусій про те, що відбувається в афроамериканській англійській мові, що виникла з діалектів англійської або з креольської мов. Висновки про те, що порядок частоти відсутності слова-зв'язки в креольській мові такий самий, як в афроамериканській англійській мові, були використані на підтримку думки, що афроамериканська англійська мова має креольське походження (див. Рікфорд, 1998).

Типи наступних слів:

- іменникове словосполучення: Maisistawanbasjraiva; (Mysistaonebusdriver).- (*Моя сестра – водій автобуса*);
- прикметник: Maisistaskini. (Mysisterskinn). - (*Моя сестра худа*);
- місцезнаходження: Ken insaid da haus. (Ken inside the house). - (*Кен у будинку*);
- дієслово-ing: Hi haelpin mi. (He helping me). - (*Він допомагає мені*); (Shi gon mis yu);(She gonna miss you). - (*Ій не буде вистачати тебе*).

Прикладні дослідження піджину та креольської мови (П/К), що іноді

називають «прикладна креолістика», перш за все перебувають в області мовного планування й мови у сфері освіти.

МОВНЕ ПЛАНУВАННЯ

У деяких країнах і територіях, де на П/К розмовляє більшість населення, були проведені зусилля з планування мови для того, щоб розширити використання цих мов у формальніших доменах. У цьому процесі беруть участь два типи планування: «планування статусу», що стосується ролі мови в суспільстві, і «планування об'єму», що має справу із власне мовою. Щодо планування статусу, мета полягала в підвищенні як статусу й функцій П/К, так і їх використанні в офіційних контекстах поряд з наявною офіційною мовою (це називається «інструменталізацією»). Існує багато аргументів на користь такого розширення, яке є, своєю чергою, соціально-політичним, указуючи на те, що значна частина населення позбавлена громадянських прав, не володіючи встановленою офіційною мовою. Використання П/К у системі формальної освіти, уряду та інших офіційних доменів могло б дати людям ширший доступ до процесу прийняття рішень, виступаючи проти чинного неокolonіалізму та елітарності (див. Девоніш, 2007). У цей час П/К мають офіційний статус у конституціях небагатьох країн, зокрема Гаїті, Вануату та ПНГ.

Щодо планування складу, основні зусилля були зосереджені на кодифікації: виборі «стандартного» різноманіття П/К, які використовуються для ширших функцій і розвитку системи письма на цих мовах (графізація). Але через соціально-політичні основи посилення мовного планування, а також у зв'язку з відсутністю легітимності П/К, як було описано вище, кодифікація П/К має дві мети, які зазвичай не спостерігаються в інших контекстах: (1) вибір різноманіття П/К, які були б доступні для більшості носіїв мови, і (2) те, що робить П/К автономним від лексифера так, що вона сприймається як окрема, законна мова. В інших контекстах мови стандарт на основі різних видів престижу, соціальної еліти знайшли свої встановлені

літературні традиції. У багатьох випадках мова стежить за зразком уже встановленого стандарту, який використовується в суспільстві (наприклад, латинь в Європі в давнину). На відміну від цього, П/К зазвичай не мають встановленої літературної традиції. Крім того, престижність різноманітності П/К залежить від найближчої форми лексифаєру і встановленого стандарту. На європейській мові (лексифаєрі) зазвичай розмовляє лише невеликий елітний клас (див. Себба, 1997). Очевидно, що цілі доступності та автономії не будуть досягнуті через розроблення стандартної форми П/К на основі європейської мови.

Має місце безпосередній вибір орфографії (тобто системи письма). Існує два основних типи орфографії, які використовують для П/К: етимологічна й фонематична. Етимологічна орфографія заснована на конвентній орфографії мови - лексифаєру, наприклад, гавайська креольська: *They stay coming for talk with that old bugger* (Вони йдуть, щоб поговорити з цим старим). Модифікована етимологічна орфографія відрізняє деякі основні мовні особливості П/К, особливо у вимові (Вінер, 1990). Так що, той самий приклад з гавайської креольської з модифікованою етимологічною орфографією буде: *Dey stay coming fo talk wit dat ol buggah*. На противагу цьому, фонематична орфографія заснована на звуках, які насправді мають місце у П/К без будь-якого посилення на європейську мову, в ідеалі з однією літерою для кожної фонемі (звукові, який використовується для розрізнення значення) або іноді диграфу (поєднання двох літер для одного звуку, таких як *sh* (ш) англійською мовою). У прикладі гавайською креольською буде: *Dei ste kaming fo tawk wit daet ol бага*. Проміжна фонематична орфографія переважно має одну букву для однієї фонемі, але в деяких випадках використовується орфографічне посилення на європейську мову, наприклад: *< ou >* для / u / у франколексифікованій креольській мові (Счіфелін та Дусе, 1994.) і *< oa >* для / oʔ / як у слові човен в англолексифікованій беліз креольській мові (Деккер, 1995).

Ця фонематична орфографія відповідає мовним цілям доступності та автономії для П/К. По-перше, добре відомо, що систему фонематичного письма легше вивчити при оволодінні грамотністю за допомогою консистенції тому, що людина, яка лише вчиться читати зазвичай декодує звук за звуком. На противагу цьому, етимологічна орфографія зберігає протиріччя й історичні форми, не пов'язані з вимовою, які трапляються в європейських мовах. Отже, фонематична система є більш відповідною, якщо П/К використовуються в навчанні початкової грамотності з метою посилення мовного планування в деяких контекстах П/К. По-друге, відносно до мети автономії, фонематична орфографія (разом з проміжним типом) створює письмову форму П/К, що відрізняється від європейської мови. На противагу цьому, етимологічна орфографія (в тому числі її модифікований тип) зміцнює думку про те, що П/К є девіантними різновидами європейських мов. Утім, реальність багатьох контекстів П/К полягає в тому, що ті, хто розмовляють цими мовами, отримують початкову грамотність стандартною європейською мовою (див. нижче), а потім отримують грамотність П/К. Така ситуація на Гавайях є однією з причин обрання модифікованої етимологічної орфографії на основі англійської мови для перекладу Нового Завіту (Da Jesus Book, 2000). (Докладніше обговорення орфографічних питань див. Счіффлінін і Дусе, 1994; Себба, 2000; Мюхлізен, 2002)

МОВА В ОСВІТІ

Через деякі мовні відносини, описані вище, а також відсутність обізнаності про описові дослідження піджин і креольської мови викладачі та чиновники вважають, що в більшості контекстів П/К їхня власна мова відхиляється від форми стандарту й тому не підходить для освіти (див. Кефарт (1992) щодо мови Карріаку; Манн (1996) щодо Нігерії; Раджа-Каррім (2007) щодо Маврикії). Але навіть тоді, коли П/К визнані як законні мови, деякі викладачі, чиновники і навіть лінгвісти досі стверджують, що використання цих мов в навчанні було б і непрактичним, і шкідливим для студентів. Ці аргументи

пов'язані з такими проблемами, як відсутність стандартизації та страх перед придбанням стандартної форми європейської офіційної мови, оскільки вивчення цього стандарту є кінцевою метою системи освіти всюди, де розмовляють П/К.

Ці погляди й аргументи вплинули на освітню політику й практику в контексті П/К та докладно викладені в наступному розділі.

ПІДЖИН ТА КРЕОЛЬСЬКІ МОВИ В КОНТЕКСТІ ОСВІТНЬОЇ ПОЛІТИКИ ТА ПРАКТИКИ

Існує лише чотири країни та території, де П/К були офіційно визнані як засіб навчання для перших років у початковій школі й середовище для отримання початкової грамотності. Це Сейшельські острови з сейшельською креольською мовою (Сейшельські острови) (Махуні, 2000); Гаїті з гавайською креольською мовою (Хоуї, 1993); Кюрасао і Бонайре на Нідерландських Антильських островах, а також поблизу від Аруба (яка має окремий політичний статус) з мовою папьяменто (Аппель та Верховен, 1994; Діжкофф, 1993; Ферье та інші). Іншими офіційними мовами є англійська та французька мови на Сейшельських островах, французька на Гаїті, голландська на Нідерландських Антильських островах та Арубі.

Ці чотири місця можуть здаватися прикладами історії успіху планування мовного становища П/К, але це не так. Перш за все, у всіх чотирьох ситуаціях програми перехідного періоду – це означає, що грамотність на П/К не вважається самоціллю, а скоріше засобом придбання грамотності в європейській офіційній мові (мовах), які використовуються для вищої освіти і роботи уряду. По-друге, у кожному місці є ще багато опору до використання локальних мов П/К. На Сейшелах, повідомляє Махуні (2000), «підсвідомо має місце розвиток асоціацій з французькою та англійською мовами», існує тенденція зростання публічного використання саме цих мов, а не сейшельської креольської, а також існує небагато людей, які насправді пишуть стандартизованою креольською. Ці спостереження були зроблені на

Гаїті (Центр прикладної лінгвістики, 1994).

Багато верств населення не бачать цінності становлення літературної креольської мови. Таке ставлення є також серед бідних людей, які зазвичай вважають освіту як засіб виходу з бідності, а не як засіб навчання; в результаті вони особливо стурбовані тим, що їхні діти вивчають французьку мову.

На Нідерландських Антильських островах після впровадження плану освіти з вимогами використання мови папьяменто у навчанні виникла суперечка про свободу вибору, дійшло до суду. З тих часів школи можуть обирати дві мови (папьяменто й англійську або голландську) або лише голландську (Крісті, 2003: 57). Проте, офіційна політика як і раніше дуже підтримує папьяменто як мову навчання.

Єдиною країною, де місцеві мови П/К широко використовуються в системі формальної освіти для навчання грамотності, є ПНГ. Загалом реформу загальнонаціональної системи на початку 1990-х років було порушено з початкової школи, де мова навчання й початкової грамотності вибирається співтовариством. Англійська вводиться на другій або третій рік початкової школи і стає засобом навчання наступні шість років початкової школи. Хоча точні цифри не доступні, багато громад, особливо в міських районах, вибрали ток пісін (діалект меланезійського піджин у ПНГ) для своїх шкіл (Рей, 1996). Крім того, принаймні в одному з сільських районів провінції Сепік є 26 початкових шкіл, що використовують ток пісін (Вірук, 2000).

П/К У ПРОГРАМАХ ДЛЯ БІЛІНГВІВ ТА ТРИЛІНГВІВ

Є деякі інші менш поширені приклади використання П/К для формування початкової грамотності у формальній освіті, які знову ж таки є перехідними програмами протягом перших кількох років навчання в початковій школі.

В Австралії двомовна програма креольською мовою північної території і англійською мовою почалася в школі Барунга у 1977 році. Вона була в числі

інших двомовних програм, що видавалися департаментом освіти північної території для введення корінних мов. На жаль, ця двомовна програма, поряд з іншими, була припинена управлінням територією в кінці 1998 року. Крім того, в Австралії проект локальних мов почався 1995 року в Інджину у школі північного Квінсленду з використання різних варіантів торрес стрет креольської мови (Тернер, 1997).

У Карибському басейні була запроваджена експериментальна «тримовна» програма з використанням острівної англійської мови (або креольської), англійська та іспанська введені на острові Сан-Андрес, Колумбія, у 1999 році (Моррен, 2001). На острові Гваделупа є експериментальна (неурядова) початкова школа, де використовують місцеву франколексифіковану креольську, Гваделупську (Фор, 2000). Існують також й інші експерименти з викладанням Гваделупської мови як предмету старшим студентам у молодших і старших середніх школах (в історії є й інші приклади використання Гваделупської, див. Шнепель, 2004).

На Ямаїці проект двомовної освіти був затверджений владою і впроваджений 2004 року в двох пілотних школах (Девоніш та Капенте, 2007). Це стало наслідком недавніх змін у ставленні до використання ямайської креольської у формальних областях, як уже згадувалося.

І, нарешті, у Сполучених Штатах були двомовні програми в штаті Масачусетс, Нью-Йорк і Флорида для іммігрантів, які розмовляють НК (Зефір, 1997) і Кабо-Верде креольською мовами (Гонзалвес, 1996). У штаті Масачусетс закон про двомовну освіту був скасований виборцями й державною владою 2003 року (Де Жонг-Ламбер, 2003).

ОЦІННІ ДОСЛІДЖЕННЯ

Лише кілька досліджень було проведено для оцінки використання П/К для навчання грамотності. Одне з найперших і найретельніших досліджень було запропоновано в Австралії Муртагх (1982) про використання креольської мови в межах двомовної програми в Барунга, що вже згадувала-

ся. Муртагх провів низку заходів усною креольською мовою й англійською мовами зі школярами перших трьох класів у двох різних школах: з використанням креольської / англійської мов у білінгвальній школі Барунга й лише англійською мовою у школі заповіднику Безвік, де діти також розмовляли креольською. Загалом результати були такі: школярі в двомовній школі набрали значно кращі бали, ніж школярі одномовних шкіл, особливо в третіх класах. Муртагх доходить такого висновку:

Результати проведеного дослідження свідчать про цілком певні тенденції до переваги двомовної освіти над мономовним навчанням для школярів, які розмовляють креольською в області усного мовлення як на рідній мові, де другою мовою є англійська (Муртагх, 1982: 30) ,

У дослідженні, проведеному на Сейшельських островах, Равель і Томас (1985) вивчили реформу освіти, що привело до використання Сейшельської мови як засобу навчання в системі початкової освіти. Вони порівнювали оцінки школярів третього класу в 1983 році, діти у якому навчалися англійською мовою, офіційною мовою освіти, із школярами теж третього класу у 1984 році, яким уперше стала викладатися Сейшельська мова. Висновки були наступні: школярі, які вивчали креольську, показали себе краще, ніж школярі, які навчалися англійською, такі результати були не лише під час виконання стандартних тестів, але й у освоєнні шкільних предметів, а саме англійської мови та математики. Біккертон (1988) повідомляє про результати схожого дослідження, проведеного через два роки, яке показало, що учні, які навчалися креольською мовою, досягають вищих результатів у вивченні французької мови, математики, природничих та суспільних наук. Дослідний доходить висновку (1988: 3): «Пророцтво ворогів креольської мови, що освіта креольською буде гірше, ніж англійською і французькою мовами, не було підтверджено».

Буртофф (1985) провів дослідження в Нью-Йорку за участю неписьменних, розмовляючи ГК іммігрантів. Він порівнював дві групи: контрольну групу, яка отримала інструкцію тільки англійською мовою як другою мовою

(АДМ) протягом 24 тижнів, і експериментальну групу, яка отримала інструкцію другою мовою протягом 12 тижнів і креольською мовою – протягом 12 тижнів. Були деякі проблеми з організацією дослідження й низьким числом суб'єктів, але статистичні результати показали, що в групі, яка розмовляє креольською, більш розвинені навички грамотності другої мови, ніж у групі, якій надавалися завдання лише другою мовою, незважаючи на половинну кількість інструкцій.

Дослідження, проведені в ПНГ (Сігал, 1997), аналізували ефективність трьох когорт учнів початкової школи за строковими шкільними іспитами з англійської мови, математики й загальних предметів протягом шести років. Результати студентів, які навчалися початковій грамотності й арифметики мовою ток пісін, були порівнянні із школярами, які навчалися лише англійською мовою. Школярі, які навчалися ток пісін, набрали значно вищий бал з усіх предметів, зокрема й англійської мови.

Два експериментальних дослідження в Карибському регіоні мали справу з старішими формами креольської мови, якою розмовляють діти (5-6 клас і молодші класи середньої школи), які мали проблеми з читання на освітній офіційній мові, англійській. У кожному дослідженні невелика група дітей навчалася грамотності вперше їхнім рідним діалектом – креольською Карріаку (Кефарт, 1992) і в Санкт Лусіані французькою креольською мовою (Kwéyòl) (Саммонс-МакДоналд, 2004). В обох випадках це привело до помітного поліпшення навичок грамотності дітей англійською мовою.

Є також деякі повідомлення про те, наскільки успішно діють програми, що використовують П/К з метою викладання початкової грамотності – наприклад, на Антильських островах Нідерландів – мова папьяменто (Аріон, 2003) і на Сан-Андрес з острівною англійською мовою (Моррен, 2004).

За винятками, описаними вище, на П/К розмовляють діти, які зазвичай освоїли грамотність не своєю рідною мовою, а стандартною європейською мовою, що офіційно використовується в системі освіти країни. Отже, у перші кілька років школи діти зазвояли її як другу мову. Нижче проаналізуємо деякі

підходи до навчання і складання програм, що використовували для цих дітей.

П/К ЯК СПОТВОРЕНІ ВЕРСІЇ ЄВРОПЕЙСЬКИХ МОВ

Як було описано вище, у кількох країнах, зокрема Сент-Люсія й Суринам, крім офіційної мови освіти, є також лексифаєр у П/К. Це називається «лексифаєр другої мови» за Крейг (1998). Крім того, як описано вище, як викладачі, так і населення загалом часто вважають, що П/К є спотвореною формою європейської офіційної мови, наприклад, у креольськомовних країн у Карибському регіоні, де англійська мова є офіційною мовою. У таких ситуаціях, учні, які розмовляють креольською, іноді вважаються поганими мовників стандартної мови, а не тих, хто розмовляє другою мовою, і навчання грамотності проводиться так, як ніби їхньої рідної мови не існує, як відзначає Крейг (2001: 66). Ця ситуація аналізується за принципом англійська як рідна мовна традиція. Лінгвістичні особливості учнів, які розмовляють креольською, вважаються «шкідливими звичками», які повинні бути замінені на «хороші звички» мовного стандарту.

Такий підхід стає все рідкіснішим у тих країнах, де ті, хто розмовляють П/К, складають більшість, а не випадки спотвореної англійської креольськомовних іммігрантів в Сполучених Штатах, які, як і раніше, часто вважаються тими, хто погано володіє англійською мовою і відносяться до спеціальних класів освіти (Девоніш, 2007: 215).

П/К ЯК НЕСТАНДАРТНІ ВАРІАТИВНОСТІ

П /К також іноді вважаються нестандартними діалектами європейських мов. У 1960-ті роки, коли соціальні діалекти (наприклад, Аве) стали легітимними, підпорядкованими правилам, методи зарубіжного навчання іноземних мов (МНІМ) і викладання англійської мови для носіїв інших мов (ВАНІМ) стали використовуватися для навчання стандартної англійської для носіїв цих діалектів. Цей процес став відомим для викладання стандартної англійської як другої мови. Після аудолінгвального підходу, популярного в

кінці 1960-х і 1970-х років, був зроблений акцент на формування звичок і усної швидкості, навчання було зосереджено на конкретних граматичних структурах. Було запропоновано порівняльний аналіз першого діалекту (Д) і стандартної англійської мови (Д2) для того, щоб визначити, які структури повинні бути навчені, і були використані зразки практики й навчання. Схожі методи були використані для навчання стандартної англійської носіїв лексифікованої англійської креолів у Карибському басейні і на Гавайях (Крейг, 1966, 1967, Кроулі, 1968).

З іншого боку, інші дослідники, такі, як Торрі (1972), повідомляють про дуже обмежені позитивні результати, а також проблеми використання цих методів (Поліцер, 1973). Вони повинні були працювати з неефективністю самих методів навчання й особливих характеристик контекстів, де стандартна мова викладається для носіїв П/К (для пізніших критичних зауважень див. Малькольм, 1992). Найважливішим чинником є проблема автономії. Як було відзначено Стюарт (1964), за цими методами існують дві різні автономні мовні системи, які легко розпізнати. Учні першої мови часто мають свій власний вокабуляр та граматичні структури, так само, як і учні другої мови. Але якщо діяти за методом ВАНІМ, учні через схожість з моделлю просторіччя, найчастіше не визнаються окремими носіями мови. Це приводить до того, що і викладачі, і студенти думають, що є лише одна стандартна мова, і що учні, які розмовляють першою мовою, просто «неакуратно» використовують мову. З цієї причини діалект (або П/К) не допускається навіть до класу. Отже, студенти перебувають у вочевидь невідгідному становищі, вони не в змозі виразити себе у своєму власному розмаїтті мови, це чинник, який негативно впливає на когнітивний розвиток і шкільні досягнення (див. нижче).

Інша популярна методика навчання іноземних мов та навчання англійської тих, хто розмовляє іншими мовами, використовується в контекстах П/К. Основним підходом був комунікативний підхід до викладання мов у 1980-х і 1990-х роках, у ньому підкреслювалася функція мови й використовувалися реальні життєві ситуації. Цей підхід використовувався в Карибсь-

кому морі, але не мав великого успіху (Крейг, 1998, 2001). Знову деякі проблеми існують у самих методах, але в цьому випадку проблеми також можуть бути викликані лінгвістичними чинниками. Як спостерігав Крейг (1966, 1988), у більшості випадків вивчення іноземної або другої мови учні мало або взагалі не знайомі з цільовою мовою. Але у випадках П/К учні вже визнають і продукують деякі мовні аспекти в межах своєї лінгвістичної обізнаності. Крім того, на відміну від учнів окремої мови, ті, хто розмовляють П/К, часто не мають комунікативних підстав продовжувати використовувати європейську мову (тобто стандартну) у класі. Як зазначає Крейг (1998: 12), в таких ситуаціях учні можуть нормально використовувати мову для виконання комунікативних завдань і немає потреби вивчати нову мову. Крім того, через схожість П/К і лексифаєру учень може не знати про деякі відмінності, які дійсно існують, і, як зазначає Крейг (1966: 58), «той, кого навчають, не в змозі сприймати нову мету в ситуації викладання».

УСПІШНІШІ ПІДХОДИ

Одна освітня програма, яка була спрямована на розвиток П/К, мала успіх. Це програма Камеха-меха щодо раннього навчання, вона була запроваджена в 1970-х роках для етнічних гавайських дітей, в основному з метою розвитку варіантів гавайської креольської. Програма мала діалоговий підхід під час навчання читанню, використовуючи дискурсивні стратегії і структури, схожі на ті, що мають назву в гавайській креольській «історії-розповіді». Було встановлено, що цей підхід полегшив процес навчання читання в стандартній англійській мові (Спейдел, 1987).

Гавайська програма вивчення англійської мови, у 1970-х роках до початку 1980-х, була далекосяжнішою програмою, яка також поважає рідну мову учнів, що в той час була переважно гавайською креольською. Ця програма, як описано Роджерсом (1996), відрізнялася від інших тим, що вона надала змогу застосовувати креольську мову кількома способами. По-перше, програма орієнтувалася на конкретні особливості мови порівняно з англійською

мовою. По-друге, деякі оповідання, написані гавайською креольською, були додані до книжок для дітей, даючи вибір щодо читання рідною або англійською мовою. По-третє, було надано блок діалектів, що презентували різноманітності діалектів, наявних за межами Гавайїв; а також програма містила заходи, описані Роджерсом (1996: 233).

Ці заходи заохочували учнів початкової школи вважати ГКА (гавайську креольську англійську) мову повною і законною мовою, проводити певною мірою спрощений мовний аналіз ГКА й оволодівати діалектною гнучкістю за допомогою локальних рольових моделей.

ПІДХІД ОБІЗНАНОСТІ

Програма вивчення англійської мови на Гавайях була передвісником наступних програм з використанням того, що стало відомо як «усвідомлений підхід». За такого підходу П/К прислівники вважаються як ресурсом для учнів, що буде використовуватися для вивчення стандартної мови, але не стане перешкодою вивченню європейської мови. Такий підхід має два або три з наступних компонентів. У соціолінгвістичному компоненті, студенти дізнаються про різні мови – такі, як регіональні діалекти, піджин і креольські діалекти – і мають змогу досліджувати історію та політику мови, які привели до однієї конкретної мови, яка, своєю чергою, приймається як стандарт. Цей компонент допомагає викладачам і студентам усвідомити, що всі просторічні різновиди мови є законними і що жодна різноманітність не є принципово кращою, хоча деякі можуть бути практичнішими в певних контекстах. У порівняльному компоненті студенти вивчають граматичні та прагматичні характеристики своїх власних говорів для того, щоб побачити, як вони регулюються і як вони систематично відрізняються від стандартних. Іноді використовуються переклади або рольові дії. Цей компонент допомагає студентам помітити (і дізнатися) відмінності, які не можуть бути реалізовані в мові. У компоненті розміщення викладачі можуть використовувати аспекти мови й культури учнів, як існують в програмі для того, щоб учні мали змогу вивчати

літературу або тексти пісень, написаних П/К. Іноді учням також може бути надана свобода для того, щоб виразити себе у своїх власних мовах.

Дві експериментальні програми з компонентами підходу обізнаності пізніше були введені на Гавайях у 1980-х роках і на початку 1990-х років. Проект Голопоно за участю 300 учнів з обмеженим знанням англійської мови у 4-6 класах у восьми школах, половина з яких розмовляли гавайською креольською (Актука та Ле, 1989). Проект Акамі був спрямований на понад 600 учнів, які розмовляли гавайською креольською мовою в 9 і 10 класах в 11 школах (Афага та Ле, 1994).

На Ямаїці нова програма для середньої школи «Дослідження комунікації» за навчальним планом, який охоплював модуль «Мова і суспільство», фокусувалася на мовних ситуаціях в країнах Карибського басейну, а також на різних аспектах граматики креольської мови порівняно з англійською мовою (Коувенберг, 2002). Крім того, відповідно до недавньої реформи середньої освіти на Ямаїці, «учні повинні мати можливість вільно виражати себе, використовуючи всі різноманітності мови, які роблять їх перебування в класі і за його межами зручним і комфортним» (Крісті, 2003: 46).

Багато програм, які використовують підхід обізнаності, були розвинуті для П/К в тих країнах, де вони становлять меншість, з метою складання іспиту учнями, які розмовляють креольською в Західній Австралії (Беррі та Хадсон, 1997; управління католицькою освітою, 1994) і англійською лексифікованою креольською мовою, якою розмовляють іммігранти з країн Карибського басейну та в Канаді (Коелчо, 1988, 1991), а також у Великобританії (проект МЗУА афрокарибської мови і грамотності в подальшій освіті дорослих, 1990). Гарним прикладом є програма в Сполучених Штатах – академічна програма Карибського басейну в середньої школи Еванстон Тауншип недалеко від Чикаго (Фішер, 1992а; Менекер, 1998). Програма заснована в 1986 році та націлена на ознайомлення учнів карибського походження з тим фактом, що креольська і англійська мови є окремими мовами, а також на вивчення учнями лінгвістичних відмінностей між цими мовами. Кінцевою метою є

навчити двомовних студентів із добрим розумінням англійської мови високому рівню лінгвістичної самоповаги (Фішер, 1991). У цій програмі англійська та різні варіанти карибської англійської креольської мови використовуються в класі для усного мовлення, читання та письма.

Було проведено деякі дослідження з метою оцінки впливу підходу обізнаності на успішність студентів і аналізу того, чи насправді може використання П/К в класі привести до перешкод в освоєнні стандартної європейської мови.

Щодо креольської мови Карибського басейну, Ельзасер і Ірвін (1987) описують експериментальну програму на американських Віргінських островах, яка представляє інтегральне вивчення місцевої креольської й англійської мов у коледжі. Вони повідомляють про те, що програма не націлена на вивчення стандартної англійської мови. Швидше за все, це привело до підвищення інтересу до мови загалом, а також до більшого «розуміння ролі граматичних конвенцій, стандартизованої орфографії і риторичних можливостей обох мов» (Ельзасер та Ірвін, 1987: 143). В іншому прикладі, Деккер (2000) розповідає про дослідження у третьому класі в Белізі. Використання порівняльного підходу з акцентом на відмінностях між Беліз креольською та англійською мовами в чотирьох областях граматики привело до поліпшення продуктивності в стандартній англійській мові. Невелике вивчення навчальної програми Карибського басейну в Сполучених Штатах, згадане вище, показало, що лише за один рік роботи за програмою велика частина учнів досягли значних академічних успіхів (Фішер, 1992b).

На Гавайях були презентовані дві програми, які залучали принцип розміщення. Дей (1989) описує програму, у якій чотири вчителі дитячого садку вперше ознайомились з історією креольської мови і природою цієї мови. Услід за цим, вони позитивно реагували на використання учнями гавайської креольської мови в класі (Дей, 1989: 301-302). Проведене дослідження показало значне збільшення студентів протягом довгого часу, які брали участь в програмі із стандартним тестуванням здібностей стандарт-

ною англійською мовою. Райнкофс (1993) представляє етнографічне дослідження програми одного вчителя, яка мала риси гавайської креольської мови в ранніх версіях для навчання письму студентів. У межах процесу моделювання та перероблення, а не корекції, студенти стали досвідченішими в писемному стандартній англійській мові.

Оцінювання за останній рік також робилося на базі двох Гавайських програм з компонентами обізнаності, згаданих вище. Проект Голопоно привів до збільшення усної кваліфікації в стандартній англійській мові серед 84% студентів (Актука та Ле, 1989). Проект Акаме привів до збільшення в розмірі від 35% до 40% тестів стандартною англійською мовою з метою формування усних мовних навичок (Афага та Ле, 1994).

ПЕРЕВАГИ ВИКОРИСТАННЯ П/К В ОСВІТНІХ ПРОГРАМАХ

Хоча програми побудовані за принципом обізнаності й були написані для використання з рідних П/К мов в класі, оцінки не показали жодних ознак перешкод до вивчення стандартної європейської мови в системі освіти. Оцінки для програм написаних П/К мовами для навчання початкової грамотності демонструють позитивні переваги: вищі результати в тестах вимірювання навичок читання й письма стандартною англійською мовою й збільшення загальної успішності. Конкретні переваги використання П/К мов, які враховують ці результати, вочевидь пов'язані із трьома можливими чинниками, що впливають на студентів: когнітивний розвиток, підвищення мотивації, почуття власної гідності і здатність розмежовувати коди й звертати увагу на відмінності.

По-перше, добре відомо, що дитяче самовираження сприяє звичній рідній мові, не боючись корекції (див. наприклад звіт ЮНЕСКО, 1968: 690), і що діти перебувають у вочевидь не вигідному становищі, коли вони не можуть самостійно обрати мову (Томас та Кольє, 2002). Це відбувається тому, що самовираження може бути передумовою для когнітивного розвитку (Фельдман і ін., 1977). Наприклад, у дослідженні когнітивного розвитку й до-

сягнення у школі жителів громад, які розмовляють гавайською креольською, Фельдман і інші вчені (1990) виявили, що учні, які не можуть добре працювати в середній школі, ще не розвинули здатність «передачі». Це стосується й відкриття або визнання абстрактних процесів міркування щодо матеріалів в одному контексті, які можуть бути застосовані до різних матеріалів у новому контексті. Для того, щоб це відбулося, нові матеріали потрібно оговорити, описати й закодувати. На думку вчених, ця проблема існує на Гавайях, тому що різноманітність просторіччя багатьох студентів (тобто гавайських креолів) зазвичай не використовується в школі, а ці студенти не відчують себе комфортно для того, щоб виражати себе мовою формальної освіти, стандартної англійської. Отже, одна з можливих переваг програм, націлених на підвищення обізнаності, у тому, що студенти можуть проявити себе в своїх власних мовах, а це сприяє більшому когнітивному розвитку.

По-друге, більшість теорій ОДМ погоджуються з тим, що афективні змінні мотивації учня, відносини, упевненість в собі і тривоги мають певний вплив на засвоєння другої мови. Ці чинники особливо важливі щодо носіїв креольської мови, які часто мають негативну самооцінку через часту корекцію їхньої мови в школах, а іноді й очорнення їхньої мови та культури. Може бути, що використання креольської мови у формальних умовах освіти буде мати позитивне відношення щодо вивчення європейської мови. Звичайно, багато з досліджень, згаданих вище, описують активнішу участь і ентузіазм у навчальному процесі. Як, наприклад, Скутнабб-Кангас (1988: 29) вказує на те, що коли рідна мова дитини цінується в освітньому середовищі, це приводить до низької тривожності, високої мотивації і високої впевненості в собі, три чинники, які тісно пов'язані з успішними освітніми програмами.

Інший чинник є значення просторіччя П/К як маркера соціально-культурної групи й частини соціальної ідентичності членів співтовариства (згаданих вище). Тамура (1996: 439-440) вказує на динаміку гавайської креольської: використання нестандартної англійської (тобто гавайської креольської) символізує солідарність усередині соціальної групи. Така тим-

часова лояльність групи особливо сильна серед молоді. Як уже зазначалося, школярка зауважила: «Коли ми розмовляємо гарною англійською мовою, наші друзі зазвичай кажуть: О, ви намагаєтеся бути *hybolic* (той, хто використовує гучні слова), так?!»

Проблема полягає в тому, що багато педагогів вважають, що студенти повинні вибрати один різновид мови або інший, не звертаючи уваги на змогу двомовності у стандарті П/К. Наприклад, в 1999 році Міцугі Накашіма, голова Державної ради гавайської освіти, зробив наступну заяву газеті Гонолулу Едвертайза від 29 вересня 1999: «Якщо ви мислити не стандартною англійською мовою, вам важко писати стандартною англійською мовою. Якщо ви розмовляєте піджином, ви думаєте, піджином і пишете піджином. Ми повинні мати класні кімнати, де стандартна англійська мова була б нормою».

Цей погляд також відбито в одній із цитат, наведених на початку цієї глави: «В інтересах гавайських дітей, піджин повинен стати справою минулого...Є деякі речі, які заслуговують на те, щоб померти» (Гонолулу Едвертайза від, 4 September 2002). Через цей погляд багато учнів відчують, що вони повинні зробити вибір і боятися, що вивчення і використання стандартної європейської мови буде означати відмову від своєї власної мови, тим самим вони ризикують бути видаленими із своєї соціальної групи. Як зазначає Деппліт (1990: 251), діти часто мають здатність розмовляти стандартною англійською мовою, але вибирають її для того, «щоб ідентифікувати себе зі спільнотою, а не зі школою».

Використання жаргонів П/К в класі дозволить скоротити деякою мірою цю тривогу, продемонструвавши, що і рідна мова учня, і стандартна європейська мова грають певну роль у суспільстві. Крім того, на думку Клімента (1980), соціальний контекст моделі ОДМ дає змогу використання першої мови (П/К) для того, щоб зменшити страх перед асиміляцією, чим підвищити мотивацію до навчання другої мови, наприклад стандартної англійської. Говорячи про гавайську мову, Рейнолдс зауважує:

«Мій власний досвід показав, що, коли я не намагаюся циклитися на

рідній мові моїх учнів, вони не відчують, що вони повинні розмовляти тільки нею. Замість того, чим більше ми розмовляємо і плануємо, практикуємо ГКА [гавайську креольську англійську] і АСА [американську стандартну англійську], тим більше зацікавлені всі ми обома мовами...» (Reynolds, 1999: 310).

Третім чинником є мовленнєва продуктивність учнів за можливістю використання ними кодів і звернення уваги на відмінності мов. Ми бачили, що схожість між П/К і стандартною формою його лексифаєра може ускладнити учням задачу відокремлення різновидів мов. Утім, у дослідженні креольської мови в межах англійської двомовної програми в Австралії, що була згадана вище, Муртаг (1982: 30) описує високий рівень володіння мовою учнями із «великим успіхом при відокремленні двох мов» і як наслідок «дві мови викладаються як окремі в класі» (для психолінгвістичного обговорення поняття відокремлення мов див. Сігал, 1999. :711-716).

Використання П/К в освітніх програмах надають також можливість учням дізнаватися про відмінності між локальними мовами і європейськими стандартами. Як згадувалося раніше, коли носії П/К мов вивчають стандартну європейську мову, вони часто не в змозі сприймати новий цільовий елемент (Крег, 1966: 58). Чешир (1982: 55) також зазначає, що діти, які розмовляють нестандартними діалектними мовами в британських школах, не знають про конкретні відмінності між їхніми мовами і стандартною англійською: «Вони можуть просто визнати, що шкільні вчителі й новини, які вони читають, наприклад, не схожі з мовою, якою розмовляють їхня родина й друзі. Знову ж, актуальною стає тема засвоєння другої мови. За словами Шмідта (1990, 1993), «теорії» приділяють увагу цільовій мовній формі, що є потрібною для засвоєння; ці форми не будуть отримані, якщо вони не є поміченими. Порівняння компонентів програм інформування, аналіз особливостей своїх мов порівняно зі стандартною мовою, допомагає студентам помічати особливості стандартної мови, яка відрізняється від рідної мови, що є першим кроком до навчання європейської мови.

ВИСНОВОК

Хоча деякі дослідження щодо піджину й креольської мови носять дуже технічний і теоретичний характер, існує багато досліджень, які мають важливе значення для вчителів, особливо тих, у кого є учні, які не завжди використовують стандартну англійську мову. По-перше, способи говоріння цих учнів можуть відбивати іншу законну, підпорядковану правилам різноманітність мови, а не лінощі або відсутність інтелекту. По-друге, мова учнів може значно варіюватися залежно від формалізації контексту і співрозмовників. По-третє, і найголовніше, студенти вчаться краще, коли їхній власний спосіб мовлення оцінюється і залучається в навчальний процес. Отже, хоча це може здатися нелогічним, практика дозволення учням використовувати або говорити нестандартним діалектом або П/К мовами в класі має багато переваг в освіті, така практика допомагає учням вчити стандартну європейську мову. І, нарешті, обговорення різновидів мови або різних мов у класі, зокрема піджину і креольської, а також мовного розмаїття загалом, буде не лише цікавим учням, але також допоможе їм краще зрозуміти себе і лінгвістичний світ, у якому ми живемо.

Бібліографічні посилання

1. Actouka, M. and Lai, M.K. (1989) Project Holopono, Evaluation Report, 1987–1988. Honolulu: Curriculum Research and Development Group, College of Education, University of Hawai'i. [Актука, М. і Ле, М.К. (1989) Проект Голопоно, Оціночний звіт, 1987-1988. Гонолулу: навчальний план досліджень і групи з розвитку, Педагогічний коледж, Університет Гавайїв].
2. Afaga, L.B. and Lai, M.K. (1994) Project Akamai, Evaluation Report, 1992–93, Year Four. Honolulu: Curriculum Research and Development Group, College of Education, University of Hawai'i. [Афага Л.Б. і Ле М.К. (1994) Проект Акаме, Оціночний звіт, 1992-93, рік четвертий. Гонолулу: навчальний план досліджень і групи з розвитку, педагогічний коледж, університету штату

Гавайї.].

3. Alleyne, M.C. (1980) *Comparative Afro-American: An Historical-Comparative Study of English-based Afro-American Dialects of the New World*. Ann Arbor: Karoma. [Алейні М.К., (1980) Порівняння афроамериканської мови: історичне порівняльне вивчення англійської мови на основі афроамериканських діалектів Нового Світу. Енн Арбор: Карома].
4. Alleyne, M.C. (1986) Substratum influences – Guilty until proven innocent. In P. Muysken and N. Smith (eds) *Substrata versus Universals in Creole Genesis* (pp. 301–315). Amsterdam: Benjamins. [Алейні М.К., (1986) Субстративний вплив – невинні, поки не доведена їх невинність. В П. Муйскен і Г. Сміт (ред.) Субстрати проти універсалій в креольській мові Джінезіс (стор. 301-315). Амстердам: Бенджамінз].
5. Alleyne, M.C. (1994) Problems of standardization of creole languages. In M. Morgan (ed.) *The Social Construction of Identity in Creole Situations* (pp. 7–18). Los Angeles: Center for Afro-American Studies, UCLA [Алейні М.К., (1994) Проблеми стандартизації креольських мов. В М. Морган (ред.) Соціальне конструювання ідентичності в ситуаціях спілкування креольською мовою (стор. 7-18). Лос-Анджелес: Центр афроамериканських досліджень, університет Каліфорнії, Лос-Анджелес].
6. Alleyne, M.C. (2000) Opposite processes in “creolization”. In I. Neumann-Holzschuh and E.W. Schneider (eds) *Degrees of Restructuring in Creole Languages* (pp. 125–133). Amsterdam/Philadelphia: Benjamins [Алейні М.К., (2000) Протилежні процеси «креолізації». УІ. Нейманн-Holzschuh Холщуні І.В. Шнайдер (ред.) Ступені реструктуризації креольських мов (стор. 125-133). Амстердам / Філадельфія: Бенджамінз].
7. Appel, R. and Verhoeven, L. (1994) Decolonization, language planning and education. In J. Arends, P. Muysken and N. Smith (eds) *Pidgins and Creoles: An Introduction* (pp. 65–74). Amsterdam: Benjamins [Аппель, Р. і Верхоевен Л. (1994) Деколонізація, мовне планування і освіта. В Дж. Арендз, П. Муйскен і Н. Сміт (ред.) Піджини і креоли: (стр. 65-74) Введення. Ам-

стердам: Бенджамінз].

8. Arends, J. (1993) Towards a gradualist model of creolization. In F. Byrne and J. Holm (eds) *The Atlantic Meets the Pacific: A Global View of Pidginization and Creolization*. Amsterdam: Benjamins [Арендс, Дж. (1993) На шляху до поступовості моделі креолізації. УФ. БірніДж. Холм (ред.) Атлантичний океан зустрічає Тихий океан: глобальний погляд на піджинізацію і креолізацію. Амстердам: Бенджамінз].
9. Arends, J. (ed.) (1995) *The Early Stages of Creolization*. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins [Арендс, Дж. (1995) На ранніх стадіях креолізації. Амстердам / Філадельфія: Бенджамінз].
10. Arion, F.M. (2003) Report: Skol Avansá Integrám, Colegio Erasmo. Pidgins and Creoles in Education (PACE) Newsletter 14, 1 [Арйон, Ф.М. (2003) Доповідь: Skol Avansá Integrám, Colegio Erasmo. Піджин і креольська в галузі освіти (ПАКО) Інформаційний бюлетень 14, 1].
11. Baker, P. and Fong, G. (eds) (2007) *The Making of Mauritian Creole*. London: Battlebridge [Бейкер, П. і Фонг, Г. (ред.) (2007) Продукування маврикійської креольської. Лондон: Батлбрідж].
12. Baptista, M. (2002) *The Syntax of Cape Verdean Creole: The Sotavento Varieties*. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins [Баптиста, М. (2002) Синтаксискабо-вердьянської креольської: різноманіття Сотавенто. Амстердам / Філадельфія: Бенджамінз].
13. Bayley, R. (2002) The quantitative paradigm. In J.K. Chambers, P. Trudgill and N. Schilling-Estes (eds) *The Handbook of Language Variation and Change* (pp. 117–141). Oxford: Blackwell [Бейлі, Р. (2002) Кількісна парадигма. У Д.К. Чемберс, П. Труджилі Н. Шиллінг-Естес (ред.) Довідник з варіацій і змін мови (стор. 117-141). Oxford: Блекуелл].
14. Berry, R. and Hudson, J. (1997) *Making the Jump: A Resource Book for Teachers of Aboriginal Students*. Broome: Catholic Education Office, Kimberley Region [Беррі, Р. і Хадсон, Дж. (1997) Створення переходу: книга ресурсів для викладачів у студентів-аборигенів. Брум: управління

католицької освіти, область Кімберлей].

15. Bickerton, D. (1981) *Roots of Language*. Ann Arbor: Karoma [Біккертон, Д. (1981) Коріння мови. Енн Арбор: Карома].
16. Bickerton, D. (1984) *The Language Bioprogram Hypothesis*. *Behavioral and Brain Sciences* 7, 173–221 [Біккертон, Д. (1984) Мова біопрограмної гіпотези. Поведінкові та мозкові науки 7, 173-221].
17. Bickerton, D. (1988) *Instead of the cult of personality. . . . The Carrier Pidgin* 16 (3), 2–3 [Біккертон, Д. (1988) Замість культу особистості... Карр'єпіджин 16 (3), 2-3].
18. Burtoff, M. (1985) *Haitian Creole Literacy Evaluation Study: Final Report*. Washington, DC: Center for Applied Linguistics Catholic Education Office, Kimberley Region (1994) *FELIKS: Fostering English Language in Kimberley Schools*. Broome: Catholic Education Commission of Western Australia [Буртофф, М. (1985) Гаїтянська креольська грамотність: оцінка дослідження: Заключний звіт. Вашингтон, округ Колумбія: Центр прикладної лінгвістики, управління католицької освіти, область Кімберлей (1994): Сприяння розвитку англійської мови в школах Кімберлей. Брум: Католицька освітня місія Західної Австралії].
19. Center for Applied Linguistics (1994) *The Haitians: Their History and Culture*. Washington, DC: Center for Applied Linguistics, Cultural Orientation Resource Center. On WWW at <http://www.cal.org/co/haiti/hlang.html>. Accessed September 2008 [Центр прикладної лінгвістики (1994) Гаїтянці: історія та культура. Вашингтон, округ Колумбія: Центр прикладної лінгвістики, культурна орієнтація ресурсного центру. На WWW в <http://www.cal.org/co/haiti/hlang.html>. доступно з вересня 2008].
20. Chaudenson, R. (1992) *Des îles, des hommes, des langues*. Paris: L'Harmattan [Шоденсон, Р. (1992) Острова, люди, мови. Париж: Ларматтан].
21. Chaudenson, R. (2001) *Creolization of Language and Culture* (revised in collaboration with Salikoko S. Mufwene). London: Routledge [Шоденсон, Р. (2001) Креолізація мови та культури (переглянуто у співпраці з Салікоко

С. Муфвене)].

22. Cheshire, J. (1982) Dialect features and linguistic conflict in schools. *Educational Review* 14 (1), 53–67 [Чешая, Дж. (1982) Діалектні особливості і лінгвістичні конфлікти в школах. *Огляд з питань освіти* 14 (1), 53–67].
23. Christie, P. (2003) *Language in Jamaica*. Kingston: Arawak [Крісті, П. (2003) *Мова на Ямаїці*. Кінгстон: Аравак].
24. Clark, R. (1979) In search of Beach-la-mar: Towards a history of Pacific Pidgin English. *Te Reo* 22, 3–64 [Кларк, Р. (1979) Упошукахбіч-ла-мар: Доісторіїтихоокеанськогоанглійськогопіджін . *Te Reo* 22, 3–64].
25. Clément, R. (1980) Ethnicity, contact and communicative competence in a second language. In H. Giles, W.P. Robinson and P.M. Smith (eds) *Language: Social Psychological Perspectives* (pp. 147–154). Oxford: Pergamon [Клеман, Р. (1980) Раса, контактна інформація та комунікативні компетентності другої мови. У Г. Джайлз, В.Р. Робінсон і П.М. Сміт (ред.) *Мова: Соціально-психологічні перспективи* (С. 147–154.). Оксфорд: Пергамон].
26. Clements, J.C. (1996) *The Genesis of a Language: The Formation and Development of Koroian Portuguese*. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins [Клементс, Дж.К. (1996) *Генезис мови: Формування і розвиток мови корлепортугальської мови*. Амстердам / Філадельфія: Бенджамінз].
27. Coelho, E. (1988) *Caribbean Students in Canadian Schools*, Book 1. Toronto: Carib-Can Publishers [Коельо, Е. (1988) *Карибські студенти в канадських школах*, Книга 1. Торонто: Кариби Видавництво].
28. Coelho, E. (1991) *Caribbean Students in Canadian Schools*, Book 2. Toronto: Pippin Publishing.
29. Craig, D.R. (1966) Teaching English to Jamaican Creole speakers: A model of a multi-dialect situation. *Language Learning* 16 (1&2), 49–61.
30. Craig, D.R. (1967) Some early indications of learning a second dialect. *Language Learning* 17 (3&4), 133–140.
31. Craig, D.R. (1988) Creole English and education in Jamaica. In C.B. Paulston (ed.) *International Handbook of Bilingualism and Bilingual Education* (pp.

- 297–312). New York: Greenwood [Крейг, Д.Р. (1988) Креольська англійська та освіта на Ямаїці. У К.Б. Полстон (під ред.) Міжнародний довідник по двомовності і двомовній освіті (стор. 297-312). Нью-Йорк: Грінвуд].
32. Craig, D.R. (1998) Afta yu laan dem fi riid an rait dem Kriiyol, den wa muo? Creole and the Teaching of the Lexifier Language. Paper presented at the 3rd International Creole Workshop, Miami [Крейг, Д.Р. (1998) Afta yu laan dem fi riid an rait dem Kriiyol, den wa muo? Креольська і навчання європейській мові. Документ, представлений на 3-й Міжнародному семінарі з креольської мови, Майами].
33. Craig, D.R. (2001) Language education revisited in the Commonwealth Caribbean. In P. Christie (ed.) Due Respect: Papers on English and English-related Creoles in the Caribbean in Honour of Professor Robert Le Page (pp. 61–76). Kingston: University of West Indies Press [Крейг, Д.Р. (2001) Мова освіти обновляється у карибських країнах. В П. Крісті (ред.) Доповіді англійською та англійською, креолів у Карибському морі на честь професора Лепаж (С. 61-76.). Кінгстон: Університет Вест-Індії Прес].
34. Crowley, D.P. (1968) The Keaukahamodelformainstreamdialectinstruction
35. Language Learning 18 (1&2), 125–138 [Кроулі, Д.Р. (1968) Модель Кеаукаха для масового навчання діалектних мов 18 (1 & 2), 125-138].
36. Crowley, T. (1990) Beach-la-mar to Bislama: The Emergence of a National Language of Vanuatu. Oxford: Clarendon Press [Кроулі, Т. (1990) Від бічламар до біслама: Виникнення національної мови Вануату. Оксфорд: КларендонПрес].
37. Crowley, T. (2004) Bislama Reference Grammar. Honolulu: University of Hawai'i Press [Кроулі, Т. (2004) Граматичний довідник біслама. Гонолулу: Гавайський університетПрес].
38. Da Jesus Book (2000) Orlando: Wycliffe Bible Translators [Da Jesus Book (2000) Орландо: ВікліфперекладачіБіблії].
39. Day, R.R. (1989) The acquisition and maintenance of language by minority children [Дей, Р.Р. (1989) Придбання і підтримка мови дітьми меншин].

40. De Jong-Lambert, C. (2003) From the islands to the classroom and back. The Christian Science Monitor, 15 April. On WWW at <http://www.edu-cyberpg.com/Linguistics/MassWriteCreole.html>. Accessed September 2008 [ДеЖон-Ламбер, С. (2003) Від островів до класній кімнаті і назад. Огляд Християнської Науки, 15 квітня. За адресою: [//www.edu-cyberpg.com/Linguistics/MassWriteCreole.html](http://www.edu-cyberpg.com/Linguistics/MassWriteCreole.html). Доступно з вересня 2008].
41. DeCamp, D. (1971) Toward a generative analysis of a post-creole speech continuum. In D. Hymes (ed.) *Pidginization and Creolization of Languages* (pp. 349–370). Cambridge: Cambridge University Press [ДеКамп, Д. (1971) В подорож до аналізу пост-креольської мови Контініум. У Д. Хаймс (під ред.) *Піджинізація і креолізація мов* (стор. 349-370). Кембридж: Кембридж Юніверсіті Прес].
42. Decker, K. (1995) *Orthography Development for Belize Creole*. Paper presented at the Society for Caribbean Linguistics Conference, Georgetown, Guyana [Деккер, К. (1995) Орфографія розвитку белізької креольської мови. Документ, представлений в товаристві Карибської конференції з лінгвістики, Джорджтауні, Гайана].
43. Decker, K. (2000) *The Use of Belize Kriol to Improve English Proficiency*. Paper presented at the 5th International Creole Workshop, Florida International University [Деккер, К. (2000) Використання белізької креольської мови для поліпшення рівня володіння англійською мовою. Документ, представлений на 5-му Міжнародному семінарі з креольської мови, Міжнародного університету Флориди].
44. DeGraff, M. (2001a) On the origins of creoles: A Cartesian critique of Neodarwinian linguistics. *Linguistic Typology* 5 (2&3), 213–310 [ДеГрафф, М. (2001a) До питання про походження креолів: картезіанська критика неодарвіністської лінгвістики. *Лінгвістична типологія* 5 (2 & 3), 213-310].
45. DeGraff, M. (2001b) *Morphology in creole genesis: Linguistics and ideology*. In M. Kenstowicz (ed.) *Ken Hale: A Life in Language* (pp. 53–121). Cam-

- bridge, MA: MIT Press [ДеГрафф, М. (2001b) Морфологія у креольському генезисі: лінгвістика і ідеологія. У М. Кенстовіч (під ред.) Кен Хейл: Життя в мові (стор 53-121.). Кембридж, МА: ЗМІ Прес].
- 46.DeGraff, M. (2003) Against creole exceptionalism. *Language* 79 (2), 391–410 [ДеГрафф, М. (2003) Проти креольської винятковості. *Мова* 79 (2), 391-410].
- 47.Delpit, L.D. (1990) Language diversity and learning. In S. Hynds and D.L. Rubin (eds) *Perspectives and Talk and Learning* (pp. 247–266). Urbana, IL: National Council of Teachers of English [Делпі, Л. (1990) Мовне різноманіття і навчання. У К. Найндз і Д.Л. Рубін (ред.) *Перспективи, говоріння і навчання* (стор. 247-266). Урбана, Іллінойс: Національна рада викладачів англійської мови].
- 48.Devonish, H.S. (2007) *LanguageandLiberation: CreoleLanguageandPoliticsin-theCaribbean* (newexpandeded.). Kingston: Arawak [Девоніш, Г.С. (2007) *Мова і звільнення: (Новарозширенаред.) креольська мова і політика в Карибському басейні*. Кінгстон: Аравак].
- 49.Devonish, H.S. and Carpenter, K. (2007) Full Bilingual Education in a Creole Language Situation: The Jamaican Bilingual Primary Education Project. St Augustine, Trinidad & Tobago: Society for Caribbean Linguistics (Occasional Paper No. 35) [Девоніш, Г.С. і Карпентер, К. (2007) *Повна двомовна освіта у креольській мовній ситуації: ямайський проект двомовної початкової освіти*. Блаженний Августин, Тринідаді Тобаго: Суспільство Карибських лінгвістів (Спеціальний випуск № 35)].
- 50.Dijkhoff, M. (1993) Report on the Netherlands Antilles. *Pidgins and Creoles in Education (PACE) Newsletter* 4, 1–2 [Діжкофф, М. (1993) *Доповідь про Нідерландські Антильські острови. Піджини і креоли в галузі освіти* Інформаційний бюлетень 4, 1-2].
- 51.Dubois, S. and Melançon, M. (2000) Diachronic and synchronic attitudes toward Creole identity in southern Louisiana. *Language in Society* 29, 237–258 [Дюбуа, С. і Меланкон, М. (2000) *Диахронне і синхронне ставлення до*

креольської ідентичності у південній Луїзіані. Мова в суспільстві 29, 237-258].

52. Eades, D., Jacobs, S., Hargrove, E. and Menacker, T. (2006) Pidgin, local identity, and schooling in Hawai'i. In S.J. Nero (ed.) *Dialects, Englishes, Creoles, and Education* (pp. 149–163). Mahwah, NJ: Erlbaum [ІдесД., Джекобс, С., Харгров, І. і Менакер, Т. (2006) Піджин, локальна ідентичність, і навчання на Гавайях. У С.Дж. Неро (під ред.) Діалекти, англійці, креоли і освіта (стор. 149-163). Махвах, Нью-Джерсі: Ерлбаум].
53. Elsasser, N. and Irvine, P. (1987) English and Creole: The dialectics of choice in a college writing program. In I. Shor (ed.) *Freire for the Classroom: A Sourcebook for Literacy Teaching* (pp. 129–149). Portsmouth, MA: Boynton/Cook [Ельзассер, Н. і Ірвін, Р. (1987) Англійська і креольська: діалектика вибору у написанні програми для коледжу. У І. Шор (ред.) Фрейре для класу: першоджерело для грамотності викладання (С. 129-149.). Портсмут, штат Массачусетс: Бойнтон / Кук].
54. Faure, E. (2000) Report: Guadeloupe. *Pidgins and Creoles in Education (PACE) Newsletter* 11, 3–4 [Фор, І. (2000) Доповідь: Гваделупа. Піджини і креоли в галузі освіти (ПАРЕ) Бюлетень 11, 3-4].
55. Feldman, C.F., Stone, A. and Renderer, B. (1990) Stage, transfer, and academic achievement in dialect-speaking Hawaiian adolescents. *Child Development* 61, 472–484 [Фельдман, К.Ф., Камінь, А. і Рендер, Б. (1990) Стадія, передача і наукові досягнення діалектномовних гавайських підлітків. Розвиток дитини 61, 472-484].
56. Feldman, C.F., Stone, C.A., Wertsch, J.V. and Strizich, M. (1977) Standard and non-standard dialect competencies of Hawaiian Creole English speakers. *TESOL Quarterly* 11, 41–50 [Фельдман, К.Ф., Камінь, К.А., Верч, Ж.В. і Стріжич, М. (1977) Стандартні і нестандартні діалектні компетенції гавайської креольської англійської мови. НАМІМКвартерлі 11, 41-50].
57. Ferrier, K. (n.d.). Educational system on the island of Aruba. On WWW at [http:// minority.homac.at/schoolsys/aruba.html](http://minority.homac.at/schoolsys/aruba.html). Accessed 25.2.2005 [Фер'є, К.

- (б.д.). Система освіти на острові Аруба. На WWW заадресою: // minority.homas.at/schoolsys/aruba.html. Доступно з 25.2.2005].
58. Fischer, K. (1991) Report. Pidgins and Creoles in Education (PACE) Newsletter 2, 2 [Фішер, К. (1991) Доповідь. Піджини і креоли в галузі освіти Інформаційний бюлетень 2, 2].
59. Fischer, K. (1992a) Report. Pidgins and Creoles in Education (PACE) Newsletter 3, 1 [Фішер, К. (1992a) Звіт. Піджини і креоли в галузі освіти (ПАРЕ) Інформаційний бюлетень 3, 1].
60. Fischer, K. (1992b) Educating speakers of Caribbean English in the United States In J. Siegel (ed.) Pidgins, Creoles and Nonstandard Dialects in Education (pp. 99–123). Melbourne: Applied Linguistics Association of Australia (Occasional Paper no. 12) [Фішер, К. (1992b) Просвітництво мовників карибської англійської мови в Сполучених Штатах. У Дж. Сігал (під ред.) Піджини, креоли і нестандартні діалекти в галузі освіти (стор. 99-123). Мельбурн: Прикладна лінгвістика асоціація Австралії (Періодичне видання № 12).].
61. Gonsalves, G.E. (1996) Language policy and education reform: The case of Cape Verdean. In C.E. Walsh (ed.) Education Reform and Social Change: Multicultural Voices, Struggles and Visions (pp. 31–36). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates [Гонсалвес, Г.Е. (1996) Мовна політика та освіта реформа: Випадок Кабо-Верде. У К.І. Уолш (під ред.) Реформа освіти та соціальні зміни: мультикультурні голоси, сутички і бачення (С. 31-36). Махвах, Нью-Джерсі: Лоуренс Ерлбаум Есошіейтс].
62. Gordon, R.G. (2005) Ethnologue: Languages of the World (15th edn). Dallas: Summer Institute of Linguistics International [Гордон, Р.Г. (2005) Етнологія: мови світу (15 видавн.). Даллас: Літній міжнародний лінгвістичний інститут].
63. Harris, J.W. (1986) Northern Territory Pidgins and the Origin of Kriol. Canberra: Australian National University (Pacific Linguistics C-89) [Гарріс, Д.В. (1986) Північна територія піджин і походження креольської. Канберра:

Австралійський національний університет (Тихоокеанська лінгвістика С. 89)].

64. Holm, J. and Patrick, P.L. (eds) (2007) *Comparative Creole Syntax: Parallel Outlines of 18 Creole Grammars*. London: Battlebridge [Холм, Д. і Патрік, Р.Л. (Ред.) (2007) *Порівняльний креольський синтаксис: паралельні контури 18 креольських граматик*. Лондон: Батлбрідж].
65. Malcolm, I.G. (1992) English in the education of speakers of Aboriginal English. In J. Siegel (ed.) *Pidgins, Creoles and Nonstandard Dialects in Education* (pp. 14–41). Melbourne: Applied Linguistics Association of Australia (Occasional Paper no. 12) [Малкольм, І.Г. (1992) Англійська мова в освіті аборигенів-носіїв англійської мови. У Дж. Сігал (під ред.) *Піджини, креоли і нестандартні діалекти в галузі освіти* (стор. 14-41). Мельбурн: Прикладна лінгвістика асоціація Австралії (Періодичне видання № 12).].
66. Mann, C.C. (1996) Anglo-Nigerian Pidgin in Nigerian education: A survey of policy, practice and attitudes. In T. Hickey and J. Williams (eds) *Language, Education and Society in a Changing World* (pp. 93–106). Clevedon: Multilingual Matters [Манн, К.К. (1996) Англо-нігерійський піджин в нігерійській освіті: огляд політики, практики і відносин. У Т. Хіккі і Дж. Вільямс (ред.) *Мови, освіта та суспільства в мінливому світі* (стор. 93-106). Клеведон: Багатомовні завдання].
67. Mather, P-A. (2006) Second language acquisition and creolization: Same (i-) processes, different (e-) results. *Journal of Pidgin and Creole Languages* 21 (2), 231–274 [Матер, Р-А. (2006) Другепридбаннямовитакреолізація: Ідентичні процеси – різні результати. *Журнал піджин креольської мов* 21 (2), 231-274].
68. McWhorter, J.H. (1998) Identifying the creole prototype: Vindicating a typological class. *Language* 74, 788–818 [МакУортер, Д.Г. (1998) Визначення креольського прототипу: підтвердження типологічного класу. *Мова* 74, 788-818].
69. McWhorter, J.H. (2001) The world's simplest grammars are creole grammars

- Linguistic Typology 5 (2/3), 125–166 [МакУортер, Д.Г. (2001) Найпростішою граматикою в світі – є креольська граматика. Лінгвістична типологія 5 (2/3), 125-166].
70. McWhorter, J.H. (2005) *Defining Creole*. New York: Oxford University Press [МакУортер, J.H. (2005) *Визначення креольської*. Нью-Йорк: Оксфорд Юніверсіті Прес].
71. Migge, B. (ed.) (2007) *Substrate Influence in Creole Formation*. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins (Special issue of Journal of Pidgin and Creole Languages 22/1) [Мігге, Б. (ред.) (2007) *Вплив субстрату на формування креольської мови*. Амстердам / Філадельфія: Бенджамінз (Спеціальний випуск журналу Піджин і креольська мова 22/1)].
72. Morren, R.C. (2001) Creole-based trilingual education in the Caribbean archipelago of San Andres, Providence and Santa Catalina. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 22 (3), 227–241 [Моррен, Р.К. (2001) Креоли у тримовній освіті в Карибському басейні архіпелаг Сан-Андрес, Провіденсі Санта-Каталіна. *Журнал багатомовності та полікультурності розвитку* 22 (3), 227-241].
73. Morren, R.C. (2004) *Linguistic Results of a Creole Reading Inventory*. Paper presented at the Conference of the Society for Caribbean Linguistics and the Society for Pidgin and Creole Linguistics, Curaçao [Моррен, Р.К. (2004) *Лінгвістичні підсумки інвентаризації креольського читання*. Документ, представлений на конференції товариства Карибської лінгвістики і товариства піджин і креольського мовознавства, Кюрасао].
74. Mufwene, S.S. (2001) *The Ecology of Language Evolution*. Cambridge: Cambridge University Press [Муфвене, С.С. (2001) *Екологія мови еволюції*. Кембридж: Кембридж Юніверсіті Прес].
75. Mühleisen, S. (2002) *Creole Discourse: Exploring Prestige Formation and Change across Caribbean English-lexicon Creoles*. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins [Мюхлейзен, С. (2002) *Креольський дискурс: дослідження престижного формування і зміна англійського лексикону креолів через Ка-*

рибське море. Амстердам / Філадельфія: Бенджамінз].

76. Munro, J.M. (2004) Substrate language influence in Kriol: The application of trans-fer constraints to language contact in Northern Australia. Unpublished PhD thesis, University of New England, Australia [Мунро, Ж.М. (2004) Вплив мови субстрату на креольську: застосування трансферних обмежень для мовного контакту у Північній Австралії. Неопублікована докторська дисертація, Університет Нової Англії, Австралії].
77. Murtagh, E.J. (1982) Creole and English as languages of instruction in bilingual education with Aboriginal Australians: Some research findings. *International Journal of the Sociology of Language* 36, 15–33 [Муртаг, І.Д. (1982) Креольська і англійська мови як мови навчання у двомовній освіті з корінними австралійцями: Деякі дослідження. Міжнародний журнал соціології мови 36, 15-33].
78. Patrick, P.L. (1999) Urban Jamaican Creole: Variation in the Mesolect. Amsterdam/ Philadelphia: Benjamins [Патрік, П.Л. (1999) Урбанізована ямайська креольська: варіація у мезолекті. Амстердам / Філадельфія: Бенджамінз].
79. Plag, I. (2008) Creoles as interlanguages: Inflectional morphology. *Journal of Pidgin and Creole Languages* 23 (1), 114–135 [Плаг, І. (2008) Креольські як міжмови: флективних морфологій. Журнал Піджин і креольські мови 23 (1), 114-135].
80. Politzer, R.L. (1973) Problems in applying foreign language teaching methods to the teaching of standard English as a second dialect. In J.S.D. Stefano (ed.) *Language, Society, and Education: A Profile of Black English* (pp. 238–250). Worthington, OH: Charles A. Jones [Поліцер, Р.Л. (1973) Проблеми в застосуванні методів викладання іноземної мови до викладання стандартної англійської як другого діалекту. У Ж.С.Д. Стефано (ред.) Мова, суспільство і освіта: (. С. 238-250) профіль «чорної англійської». Уортінгтон, Огайо: Чарльз А. Джонс].
81. Rajah-Carrim, A. (2007) Mauritian Creole and language attitudes in the education-system of multiethnic and multilingual Mauritius. *Journal of Multilingual and Multi-*

- culturalDevelopment 28 (1), 51–71 [Раджа-Каррім, А. (2007) Маврикійська креольська і мовні відносини в системі освіти багатонаціональної і багатомовної Маврикії. Журнал багатомовності та полікультурності розвитку 28 (1), 51-71].
82. Ravel, J.-L. and Thomas, P. (1985) *État de la réforme de l'enseignement aux Seychelles (1981–1985)*. Paris: Ministère des Relations Extérieures, Coopération et Développement [Павель, Ж.-Л. і Томас, П. (1985) *État de la réforme de l'enseignement aux Seychelles (1981–1985)*. Paris: Ministère des Relations Extérieures, Coopération et Développement].
83. Ray, C. (1996) Report: Papua New Guinea. Pidgins and Creoles in Education (PACE) Newsletter 7, 3 [Рей, К. (1996) Доповідь: Папуа-Нова Гвінея. Піджини і креоли в галузі освіти. Інформаційний бюлетень 7, 3].
84. Reaser, J. (2004) A quantitative sociolinguistic analysis of Bahamian copula absence: Morphosyntactic evidence from Abaco Island, the Bahamas. *Journal of Pidgin and Creole Languages* 19 (1), 1–40 [Різер, Д. (2004) Кількісний соціолінгвістичний аналіз багамської копули: морфосинтаксичні докази від Абако острова, Багамські острови. Журнал Піджин і креольські мови 19 (1), 1-40].
85. Reynolds, S.B. (1999) Mutual intelligibility? Comprehension problems between American Standard English and Hawai'i Creole English in Hawai'i's public schools. In J.R. Rickford and S. Romaine (eds) *Creole Genesis, Attitudes and Discourse: Studies Celebrating Charlene J. Sato* (pp. 303–319). Amsterdam/Philadelphia: Benjamins [Рейнольдс, С.Б. (1999) Взаємна розбірливість? Проблеми розуміння американської мови, стандартної англійської та гавайської креольської англійської мови в державних школах. Гавайський архіпелаг У Д.Р. Рікфорд і С. Ромен (ред.) *Генезис креольської, відносини і дискурс: Стадіс Селебрейтін Шарлін Ж. Сато* (стор. 303-319.). Амстердам / Філадельфія: Бенджамінз].
86. Rickford, J.R. (1987) *Dimensions of a Creole Continuum: History, Text, and Linguistic Analysis of Guyanese Creole*. Bloomington: Indiana University

Press [Рікфорд, Д.Р. (1987) Розміри креольського континууму: історія, текст, і лінгвістичний аналіз гавайської креольської. Блумінгтон: Індіана Юніверсіті Прес].

87. Rickford, J.R. (1998) The creole origins of African–American vernacular English: Evidence from copula absence. In S.S. Mufwene, J.R. Rickford, B. Guy and J. Baugh (eds) *African–American English: Structure, History and Use* (pp. 154–200). London/New York: Routledge [Рікфорд, Д.Р. (1998) Креольське походження афроамериканської загальноновживаної англійської мови: Дані з копули відсутності. У С.С. Муфвене, Д.Р. Рікфорд, Б. Гай і Дж. Боф (ред.) афроамериканський варіант англійської мови: структура, історія і використання (С. 154-200.). Лондон / Нью-Йорк: Рутледж].
88. Rickford, J.R. (1999) Variation in the Jamaican Creole copula and its relation to the genesis of AAVE. In J.R. Rickford and S. Romaine (eds) *Creole Genesis, Attitudes and Discourse: Studies Celebrating Charlene J. Sato* (pp. 143–156). Amsterdam/ Philadelphia: Benjamins [Рікфорд, Д.Р. (1999) Варіації в ямайській креольській мові у зв'язку із її ставленням до генезису Ааве. У Д.Р. Рікфорда і С. Ромен (ред.) Генезис креольської, відносини і дискурс: Стадія Селебрейтін Шарлін Ж. Сато (стор. 143-156.). Амстердам / Філадельфія: Бенджамінз].
89. Rickford, J.R. and Traugott, E.C. (1985) Symbol of powerlessness and degeneracy, or symbol of solidarity and truth? Paradoxical attitudes toward pidgins and creoles. In S. Greenbaum (ed.) *The English Language Today* (pp. 252–261). Oxford: Pergamon Institute of English [Рікфорд, Д.Р. і Трауготт, І.К. (1985) Символ безсилля і виродження, або символ солідарності та істини? Парадоксальне ставлення до піджинів і креолів. У С. Гринбаум (ред.) Англійська мова сьогодні (стор. 252-261). Оксфорд: Пергамон інститут англійської мови].
90. Roberts, S.J. (1998) The role of diffusion in the genesis of Hawaiian Creole. *Language* 74, 1–39 [Робертс, С.Д. (1998) Роль дифузії в генезі гавайської креольської мови. *Мова* 74, 1-39].

91. Romaine, S. (1999) Changing attitudes to Hawai'i Creole English: Fo' find one good job, you gotta know how fo' talk like one haole. In J.R. Rickford and S. Romaine (eds) *Creole Genesis, Attitudes and Discourse: Studies Celebrating Charlene J. Sato* (pp. 287–301). Amsterdam/Philadelphia: Benjamins [Ромен, С. (1999) Зміна ставлення до гавайської креольської англійської: Fo' find one good job, you gotta know how fo' talk like one haole. УД.Р. Рікфорд і С. Ромен (ред.) Генезис креольської, відносини і дискурс: Стадіс Селеб-рейтін Шарлін Ж. Сато (стор. 287-301). Амстердам / Філадельфія: Бенджамінз].
92. Rynkofs, J.T. (1993) Culturally responsive talk between a second grade teacher and Hawaiian children during writing workshop. Unpublished PhD dissertation, University of New Hampshire [Ринкофс, Д.Т. (1993) Культурна розмова між вчителем початкової школи і гавайськими дітьми під час запису семінару. Неопублікована кандидатська дисертація, Університет Нью-Гемпшира].
93. Sakoda, K. and Siegel, J. (2003) *Pidgin Grammar: An Introduction to the Creole Language of Hawai'i*. Honolulu: Bess Press [Сакода, К. і Зігель, Д. (2003) Граматика піджин: вступ до креольської мови Гавайїв. Гонолулу: БессПрес].
94. Schieffelin, B.B. and Doucet, R.C. (1994) The "real" Haitian Creole: Ideology, meta-linguistics, and orthographic choice. *American Ethnologist* 21, 176–200 .
95. Schmidt, R. (1990) The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics* 11, 129–158 [Шіффелін Б.Б. і Дусе Р.К. (1994) "Справжня" гаїтянська креольська: ідеологія, металінгвістика і орфографічний вибір. Американський Етнолог 21, 176-200].
96. Schmidt, R. (1993) Awareness and second language acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics* 13, 206–226 [Шмідт, Р. (1993) Обізнаність і придбання другої мови. Річний огляд прикладної лінгвістики 13, 206-226].
97. Schnepel, E.M. (2004) *In Search of a National Identity: Creole and Politics in Guadeloupe*. Hamburg: Helmut Buske [Шнепель, І.М. (2004) У пошуках національної ідентичності: креольська мова і політика в Гваделупі. Гам-

бург: ХелматБаскі].

98. Sebba, M. (1997) *Contact Languages: Pidgins and Creoles*. New York: St Martin's Press. Sebba, M. (2000) Orthography and ideology: Issues in Sranan spelling. *Linguistics* 38 (5), 925–948 [Себба, М. (1997) Контактні мови: піджини і креоли. Нью-Йорк: Сент Мартін Прес. Себба, М. (2000) Орфографія і ідеологія: проблеми в орфографії Сранан. Лінгвістика 38 (5), 925-948].
99. Siegel, J. (1997) Using a pidgin language in formal education: help or hindrance? *Applied Linguistics* 18, 86–100 [Зігель, Д. (1997) Використання мови піджину у формальній освіті: допомога або перешкода? Прикладна лінгвістика 18, 86-100].
100. Siegel, J. (1999) Stigmatized and standardized varieties in the classroom: Interference or separation? *TESOL Quarterly* 33, 701–728 [Зігель, Д. (1999) Остракізмі стандартизовані форми мов в класі: перешкоди або поділ? НАМІМКвартерлі 33, 701-728].
101. Siegel, J. (2000) Substrate influence in Hawai'i Creole English. *Language in Society* 29, 197–236 [Зігель, Д. (2000) Вплив субстрату на Гавайях креольської англійської мови. Мова в суспільстві 29, 197-236].
102. Siegel, J. (2003) Substrate influence in creoles and the role of transfer in second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition* 25 (2), 185–209 [Зігель, Д. (2003) Вплив субстрату на креолів і його роль в навчанні другої мови. Дослідження навчання другої мови 25 (2), 185-209].
103. Siegel, J. (2008) *The Emergence of Pidgin and Creole Languages*. Oxford/New York: Oxford University Press [Зігель, Д. (2008) Виникнення піджин і креольської мов. Оксфорд / Нью-Йорк: ОксфордЮніверсітіПрес].
104. Simmons-McDonald, H. (2004) Trends in teaching standard varieties to creole and vernacular speakers. *Annual Review of Applied Linguistics* 24, 187–208 [Сіммонс-МакДональд, Г. (2004) Тенденції в області навчання стандартних мов на креольському просторіччі. Річний огляд прикладної лінгвістики 24, 187-208].

105. Singler, J.V. (ed.) (1990) *Pidgin and Creole Tense-Mood-Aspect Systems*. Amsterdam/ Philadelphia: Benjamins [Зінглер, Д.В. (підред.) (1990) *Піджин і креольські мови системи часу та способу*. Амстердам / Філадельфія: Бенджамінз].
106. Skutnabb-Kangas, T. (1988) *Multilingualism and the education of minority children*. In T. Skutnabb-Kangas and J. Cummins (eds) *Minority Education: From Shame to Struggle* (pp. 9–44). Clevedon: Multilingual Matters [Скутнабб-Кангаз, Т. (1988) *Мультилінгвізм і освіта дітей меншин*. У Т. Скутнабб-Кангаз та Д. Каммінз (ред.) *Освіта меншин: Від ганьби до боротьби* (С. 9-44). Клеведон: Багатомовний].
107. Speidel, G. (1987) *Conversation and language learning in the classroom*. In K.E. Nelson and A. van Kleeck (eds) *Children's Language* (Vol. 6) (pp. 99–135). Hillsdale, NJ: Erlbaum [Спіднл, Г. (1987) *Бесіда і вивчення мови в класі*. У К.Є. Нельсон і А. Ван Клік *Дитяча мова* (Том 6) (стор. 99-135). Хілсдейл, НьюДжерсі: Ерлбаум].
108. Stewart, W.A. (1964) *Urban Negro speech: Sociolinguistic factors affecting English teaching*. In R.W. Shuy, A.L. Davis and R.F. Hogan (eds) *Social Dialects and Language Learning* (pp. 10–18). Champaign, IL: National Council of Teachers of English [Стюарт, В.А. (1964) *Урбанізована мова негро: соціолінгвістичні фактори, що впливають на навчання англійській мові*. У Р.В. Шуй, Девіс і А.Л. Р. Ф. Хоган (ред.) *Соціальні діалекти і мова навчання* (стор. 10-18). Чемпейн, ІМ: Національна рада викладачів англійської мови].
109. Tamura, E.H. (1996) *Power, status, and Hawaii Creole English: An example of linguistic intolerance in American history*. *Pacific Historical Review* 65 (3), 431–454 [Тамура, І.Г. (1996) *Сила, статус і гавайська креольська англійська: приклад мовної нетерпимості в американській історії*. *Тихий океан. Історичний огляд* 65 (3), 431-454].
110. Thomas, W.P. and Collier, V.P. (2002) *A National Study of School Effectiveness for Language Minority Students' Long-term Academic Achievement*.

- Santa Cruz: Center for Research on Education, Diversity & Excellence [Томас, В.П. і Кольє, В.П. (2002) Національне дослідження ефективності школи для довгострокової академічної успішності мовою студентів національної меншини. Санта Круз: Центр з досліджень в галузі освіти, різноманітності та досконалості].
111. Torrey, J. (1972) *The Language of Black Children in the Early Grades*. New London: Connecticut College [Торрі, Ж. (1972) Мова чорношкірих дітей в початкових класах. Нью-Лондон: Коннектикутколедж].
112. Turner, C. (1997) *The Injinoo Home Language Program: A positive community response to marginalisation and institutional racism*. *Australian Journal of Indigenous Education* 25, 1–9 [Тернер, К. (1997) Інжіну – головна мова-програма: позитивна відповідь співтовариства маргіналізації та інституційному расизму. Австралійський журнал освіти корінних народів 25, 1-9].
113. UNESCO (1968) *The use of vernacular languages in education: The report of the UNESCO meeting of specialists, 1951*. In J.A. Fishman (ed.) *Readings in the Sociology of Language* (pp. 688–716). The Hague: Mouton [ЮНЕСКО (1968) Використання місцевих мов в освіті: Звіт про роботу наради ЮНЕСКО фахівців, 1951. В Д.А. Фішман (під ред.) Читання в соціології мови (стр. 688-716). Гаага: Мутон].
114. Wassink, A.B. (1999) *Historic low prestige and seeds of change: Attitudes toward Jamaican Creole*. *Language in Society* 28, 57–92 [Вассінк, А.Б. (1999) Історичний низький престиж і насіння змін: ставлення до ямайської креольської. Мова в суспільстві 28, 57-92].
115. Weldon, T. (2003) *Revisiting the creolist hypothesis: Copula variability in Gullah and southern rural AAVE*. *American Speech* 78 (2), 359–397 [Уелдон, Т. (2003) Перегляд гіпотез у прокреольську мову: мінливість зв'язків в Гуллах і південних сільських районах Ааве. Американська мова 78 (2), 359-397].
116. Winer, L. (1990) *Orthographic standardization for Trinidad and Tobago*:

- Linguistic and sociopolitical considerations. *Language Problems and Language Planning* 14 (3), 237–268 [Вінер, Л. (1990) Орфографічна стандартизація Тринідаді Тобаго: лінгвістичні і соціально-політичні міркування. *Мовні проблеми і мовне планування* 14 (3), 237-268].
117. Winford, D. (1994) Sociolinguistic approaches to language use in the Anglophone Caribbean. In M. Morgan (ed.) *The Social Construction of Identity in Creole Situations* (pp. 43–62). Los Angeles: Center for Afro-American Studies, UCLA [Уіндорф, Д. (1994) Соціолінгвістичні підходи до використання мови в англomовних країнах Карибського басейну. У М. Морган (під ред.) *Соціальне конструювання ідентичності у креольській ситуації* (стор. 43-62). Лос-Анджелес: Центр афроамериканських досліджень, Лос-Анджелес].
118. Wiruk, E. (2000) Report: PapuaNewGuinea. Pidgins and Creoles in Education (PACE) Newsletter 11, 1 [Вірук, І. (2000) Доповідь: Папуа-НоваГвінея. Піджини і креоли в галузі освіти (ПАРЕ) Інформаційний бюлетень 11, 1].
119. Zéphir, F. (1997) Haitian Creole language and bilingual education in the United States: Problem, right, or resource? *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 18 (3), 223–225 [Зефір, Ф. (1997) Гаїтянські креольські мови і двомовна освіта в Сполучених Штатах: Проблема, право, аборесурс? *Журнал багатомовності та полікультурності розвитку* 18 (3), 223-225].

ДИНАМІКА АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В МУЛЬТИЛІНГВАЛЬНІЙ ЄВРОПІ

Ентже Вілтон, Аннік де Хувер

Упродовж усієї історії розвитку Європи мультилінгвізм співіснував з одною або кількома мовами *lingua franca*. На сьогодні мовою *lingua franca* в Європі є англійська мова, що активно функціонує в мультилінгвальному контексті. Представлене дослідження виявляє деякі соціокультурні та освітні контексти, у яких англійська мова відіграє формівну роль у європейському лінгвістичному просторі.

Європа є мультилінгвальною вже понад 2,5 тисячоліття (Green 1998). Унаслідок процесів міграції, військових дій та зміни влади, мовна картина Європи також зазнавала певних змін. І навпаки, мовні зміни відбивають різні структури влади та реалії соціуму.

Зазвичай будь-які мовні контакти залишають наслідки в лексичній структурі відповідних мов. Найсуттєвішою ознакою є напрям імпорту запозичених слів (Field 2002: 4). Коли мова А імпортує до мови Б більшу кількість слів, а не навпаки, мова Б набуває більшого впливу. Цей дисбаланс приводить до того, що група людей, яких асоціюють з впливовішою мовою, вважається сильнішою, економічно та культурно значущішою (Thomason 2001). Коли змінюються владні відносини, змінюються також шляхи лексичних запозичень.

Деякі найдавніші свідчення про використання мов у Європі показують цю динаміку. Наприклад, у період з 500 р. до н.е. до першого століття н.е. германськими мовами було запозичено велику кількість слів з кельтської мови, а не навпаки. Саме в цей час кельтська цивілізація була набагато сильнішою в політичному та культурному плані, ніж будь-яке германське плем'я (Green 1998: 145ff). Так само, імпорт латинських слів до лексичного складу германських мов був надзвичайно значним у період римського правління в Європі, а не навпаки.

Хоч цей лінгвістичний рух ішов двома шляхами, домінування римлян упродовж кількох століть та більша розвиненість їхньої цивілізації означали, що вплив латинської мови на германські був очевидним та значним, тоді як вплив германських мов на латинську був значно меншим (Green 1998: 183).

На противагу цьому, приблизно в 400 р. н. е., коли Римська імперія почала занепадати, що частково було результатом зростання політичної сили германських франків, усе більше й більше германських слів було імпортовано в латинську мову (Green 1998: 193ff).

Звісно, латинська мова продовжувала впливати на інші мови Європи впродовж доби Середньовіччя. У період Відродження відновлена зацікавленість до класичних ідей, що були виражені в латинських та грецьких текстах, збігалася з їхньою інкорпорацією в інші мови Європи, зокрема англійську (Vaugh&Cable 1978). Ця проблема стосувалася імпорту лексичних одиниць з латинської (або грецької мови) в інші мови. В епоху Відродження в Англії, наприклад, пропагандисти та опоненти навмисного інкорпорування латинських термінів в англійську мову вели гарячі наукові дискусії. У центрі цих дискусій стояло питання про те, чи були слова, запозичені з однієї мови в іншу, результатом справжньої потреби (Vaugh&Cable 1978), або ж вони були загрозою для чистоти та виразності мови-отримувача, як сказано в цій цитаті 1561 р.:

Я дотримуюсь думки, що наша власна мова повинна бути чистою, недоторканою та не спотвореною запозиченнями з інших мов, бо якщо ми не будемо звертати на це увагу, з часом вона, «така, що постійно позичає та ніколи не платить», одного дня перетвориться на банкрута (SirJohnChekein-Noby 1561/1967: 12).

У сьогоденній Європі також існують подібні дискусії, але вони стосуються імпорту слів з англійської мови (англіцизмів) до інших європейських мов. Цю тему, наприклад, жваво обговорюють у Німеччині, де англійська мова регулярно з'являється в медіа (див., наприклад, новини на веб-сайті VereinDeutschSprache (GermanLanguageAssociation) за електронною адресою

<http://www.vds-ev.de>).

Питання про лінгвістичні запозичення як загрозу для мови також розкрито в роботі Джакомін Нортє, де показано суперечливий ефект, який англійська мова, престижна мова, має на соціальну перцепцію в Нідерландах. Нортє показує, що існує страх «розчинення» нідерландської мови в англійській, і хоча це може бути актуальним для тих сфер життя, у яких англійська мова є вживаною, автор доходить висновку, що нідерландська мова не перебуває під загрозою. Важливо зазначити, що страх втрати рідної або національної мови присутній у тих країнах, де громадяни мають високий рівень володіння англійською мовою, де англійська використовується в багатьох сферах повсякденного життя.

Страх, що нідерландській мові загрожує англійська, також присутній у багатьох мовців нідерландської, які проживають у Фландрії та мають досить високий рівень володіння англійською. Цей страх не враховує те, що нідерландську мову ніколи не вживали у стількох ситуаціях, як сьогодні, а також те, що її ніколи не вивчали як другу іноземну стільки людей, скільки вивчають її сьогодні. Це твердження також є актуальним щодо багатьох інших європейських мов. Основні причини полягають у більшій доступності вищої освіти в Європі з часів Другої світової війни, великій кількості емігрантів з 1960-х років та залученні нових технологій, як-от Інтернету та мобільних телефонів, які суттєво збільшили кількість мов, що функціонують в ЄС.

Нортє називає нідерландську мову «малою» мовою в межах ЄС. Звісно, є «більші» європейські мови, якщо говорити про кількість мовців, які розмовляють певною мовою як першою або другою, але є також низка мов, якими розмовляє менша кількість людей, аніж нідерландською. Якщо подивитися на список офіційних мов ЄС, нідерландська мова є «більшою», ніж 16 інших офіційних мов ЄС (Таблиця 1). Офіційними мовами ЄС є ті мови, які використовуються Європейською економічною спільнотою (див. Нормативний акт №1, який визначає мови, що використовуються Європейською

економічною спільнотою).

Звісно, нідерландська мова є досить «малою» порівняно з французькою, іспанською або німецькою - як з погляду географічної території, де розмовляють нею, так і з погляду її використання мовцями, які проживають за межами цієї географічної території. Як показує дослідження Д. Нортъє, ця «меншість» проявляється під час офіційних зустрічей ЄС у Брюсселі. Очевидно, що там говорять саме англійською мовою замість нідерландської.

Потреба мати справу з 23 мовами на рівні складників ЄС є суттєвою проблемою мовного менеджменту. Реальність європейського мультилінгвізму є комплекснішою. В ЄС розмовляють понад 23 офіційними мовами. Є ціла низка додаткових, традиційно європейських мов, наприклад, баскська, уельська та вендська.

Офіційна мова ЄС	Країна ЄС, де офіційна мова ЄС є національною або офіційною	Кількість людей, які розмовляють мовою (в мільйонах)
Мальтійська	Мальта	0.3
Ірландська	Ірландія	0.5
Естонська	Естонія	1.3
Словенська	Словенія	2.0
Латвійська	Латвія	2.3
Литовська	Литва	3.3
Фінська	Фінляндія	5.0
Словацька	Словаччина	5.4
Данська	Данія	5.5
Болгарська	Болгарія	7.6
Шведська	Швеція, Фінляндія	9.5
Угорська	Угорщина	10.0
Чеська	Чеська Республіка	10.5
Португальська	Португалія	10.6
Грецька	Греція, Кіпр	12.0
Румунська	Румунія	21.5
Нідерландська	Нідерланди, Бельгія	22.9
Польська	Польща	38.1
Іспанська	Іспанія	45.8
Італійська	Італія	60.0
Англійська	Сполучене Королівство, Ірландія,	65.8

Французька	Мальта	68.7
Німецька	Франція, Люксембург, Бельгія Німеччина, Австрія, Люксембург, Бельгія	90.6

Таблиця 1. *Кількість людей, які розмовляють кожною з 23 офіційних мов ЄС (лютий 2010 року)**

Внутрішні міграційні процеси в межах ЄС, наприклад, італійських робітників до Данії, польських робітників до Сполученого Королівства або німецьких та британських пенсіонерів до Іспанії, зробили свій внесок до лінгвістичного розмаїття, що є типовим для будь-якого регіону в ЄС. Є також процеси еміграції до ЄС європейських і неєвропейських жителів, наприклад, боснійців до Бельгії або алжирців до Франції. Усі ці приклади міграції сприяють зміненню лінгвістичних ситуацій (див. Extra&Verhoeven 1993, Wilton 2009). Європейські країни, що не входять до складу ЄС (Норвегія, Швейцарія та Туреччина), також відчули зростання диверсифікації мов, якими розмовляють на їхніх територіях (Lanza&Svendsen 2007; Dürmüller 1997; Karahan 2005). Ще ніколи Європа не була такою мультилінгвальною, якою вона є сьогодні (Extra&Gorter 2008).

У європейській мовній історії є мінливі приклади мовного різноманіття та політичної сили, що спричинили зростання кількості мов, які набувають навіть більшої популярності, ніж регіональна валюта. Визначення латинської мови мовою *linguafranca* в більшості частин Римської імперії було викликано кількома чинниками: домінуванням римської політичної, економічної, технологічної та військової сили, культурною перевагою, розвитком літературної традиції. Латинська мова розділяла роль мови *linguafranca*

* Дані, наведені в таблиці, відповідають загальній кількості населення країни, яку було вказано на офіційному веб-сайті ЄС http://europa.eu/abc/european_countries/eu_members/ в лютому 2010 р., а коли в одній країні розмовляють більше ніж однією офіційною мовою ЄС, дані базуються на приbliżних підрахунках тих частин населення, які розмовляють тією або тією мовою; проблемою для підрахунків є те, що багато людей використовують дві мови у своєму повсякденному житті, а також те, що є люди, які знають мову, не використовують її; підрахунки також ігнорують те, що багато жителів ЄС не обов'язково використовують жодну з офіційних мов ЄС у своєму повсякденному житті.

Європи з грецькою мовою, що була основною мовою комунікації в східних провінціях Римської імперії.

Латинська мова продовжувала бути мовою *linguafranca* в більшості регіонів Римської Імперії в періоди Середньовіччя та Відродження. Ці ролі було використано в мовних суспільствах та різних сферах дискурсу (Haye 2005; Maass&Volmer 2005). З поширенням так званих місцевих мов як літературних мов Європи (Fishman 2010) та встановленням національних мов в історії ранньої сучасної Європи (Gardt 2000) як мов *linguafranca*, замість латинської мови використовували інші в певних сферах публічного та особистого життя. Наочними прикладами є використання французької як мови дипломатії та німецької як надрегіональної мови *linguafranca* та міжнародної мови освіти й сучасної науки (Carli&Ammon 2008). Російська мова, особливо з появою СРСР, стала основною мовою *linguafranca* Східної Європи (Pavlenko 2006).

До сьогодні жодна з мов *linguae-franca*, що домінувала на великих територіях Європи в певний період часу, як-от: латинська, грецька, французька, німецька або російська, була не в змозі представляти серйозну небезпеку для європейського мультилінгвізму. Використання латинської мови фактично було коренем розвитку великої кількості мов, що сьогодні знаємо як італійську, іспанську, каталанську, французьку, румунську та португальську (Adams 2007; Wright 2004). Хоча Римська імперія та використання латинської мови, що її супроводжувало, дійшло до тих регіонів Європи, де використовували грецьку мову як мову *linguafranca* поруч з латинською, а сама грецька мова твердо закріпилась як у сфері римської освіти, так і в сфері управління східними провінціями (Adams 2003a; Maass&Volmer 2005). Усією Європою освічені люди були щонайменше білінгвами – латинська або грецька мова плюс додаткова мова (Karahana 2005; Kremnitz 1990).

Англійська мова так само сьогодні є мовою *linguafranca*, яку повинні знати освічені люди в усій Європі, окрім ще однієї європейської мови (House 2008). Дехто погодиться, що «використання міжнародної мови спілкування,

наприклад, використання англійської мови як мови *linguafranca*, є [...] передумовою для загальноєвропейської комунікації та кооперації» (Stegu&Vetter 2008: 132). Однак багато хто вважає, що постійне поширення англійської мови в географічному та функціональному планах, а також її проникнення до суспільства є перешкодою для активного мультилінгвізму та загрозою лінгвістичного різноманіття (Ehlich 2009). Цю думку виражає Барбара Зайдлхофер, яка не згодна з реконцептуалізацією англійської мови з метою вирішення дилеми лінгвістичного різноманіття та сприяння громадській інтеграції. Англійську мову треба вважати засобом збагачення лінгвістичного репертуару Європи, а незагрозою її різноманіття.

Амбівалентне ставлення до високопрестижних мов було типовим упродовж історії Європи. Ставлення римлян до грецької мови, наприклад, також було амбівалентним: з одного боку, грецька мова була єдиною, яку римляни періоду античності вважали за необхідне вивчати, але, з іншого, були часи, коли римляни вважали, що грецька мова має надто широке використання, особливо під час публічних заходів (Adams 2003a: 11). Як показує дослідження Курта Кона, подібне амбівалентне ставлення до англійської мови в Європі сьогодні відбито в протистоянні між «стандартною англійською» як мети навчання англійської мови і так званим некорінним (*non-speaker*) використанням англійської мови як мови *linguafranca*. Конн розглядає питання, хто саме «володіє» англійською, а також пропонує соціальний конструктивний підхід до ситуацій використання англійської мови як мови *linguafranca*, які є противагою до застарілої ідеї лінгвістичного імперіалізму (House 2008).

Соціальний конструктивний підхід до визначення того типу англійської мови, що повинна бути метою навчання англійської мови в Європі, протиставляється безперечній адаптації стандартного американського або британського корінного (*nativespeaker*) стандарту в багатьох навчальних планах Європи. Співіснування доволі протилежних поглядів щодо того, який варіант англійської мови є прийнятним у процесі вивчення мови, показує тривалу амбівалентність щодо англійської мови в Європі.

Який би варіант англійської мови не використовувався – людина повинна її вчити. У Великій Британії та Ірландії багато людей вивчають британський варіант англійської мови вдома як першої мови в дитячому віці. В інших регіонах Європи для дітей англомовних батьків-емігрантів англійська мова буде першою мовою (L1) вдома.

Для того, щоб забезпечувати освітою дітей англомовних батьків-емігрантів, існує велика кількість англомовних шкіл всією Європою, від Бельгії до Туреччини, від Норвегії до Іспанії. Дітей неангломовних батьків також запрошують до цих шкіл (за умови, що сплачуються рахунки за навчання!).

Проаналізуємо інтернаціональні приватні школи в Брюсселі (Бельгія). У Брюсселі є багато інтернаціональних закладів та компаній. Інтернаціональна еміграційна громада доволі велика. Брюссель також може пишатися п'ятьма інтернаціональними англомовними школами та низкою менших приватних шкіл, що пропонують викладання англійською або англійською та французькою мовами. На противагу цьому, у Брюсселі є лише одна інтернаціональна школа, де викладання ведеться німецькою мовою і немає жодної школи з викладанням, наприклад, італійською або іспанською мовами.

Утім, німецька, італійська та іспанська мови, разом з усіма іншими офіційними мовами ЄС, також запропоновані як засіб навчання в межах шкільної системи Європи (<http://www.eebl.org>). Європейські школи, орієнтовані насамперед на дітей тих співробітників, які працюють в установах ЄС, є дуже мультилінгвальними, а їхньою основною метою є сприяння розвитку дітей як мультилінгвальних особистостей (BaetensBeardsmore 1993). Цікавим є те, що логотип європейських шкіл написаний латинською мовою (ScholaEuropaеа). Англійська мова не має особливого статусу в навчальному плані європейської школи: учні можуть обрати англійську, французьку, німецьку або іспанську мову для вивчення як іноземної (латинську мову також можна обрати, але лише в комплексі з музикою або мистецтвами). На

сьогодні в сімох європейських країнах, які забезпечують шкільну освіту для 21,000 учнів на рік, є чотирнадцять європейських шкіл (<http://www.eurasc.eu/>).

Більшість дітей у Європі не відвідують інтернаціональних шкіл. Вони ходять до місцевих шкіл, де викладання зазвичай ведеться мовою регіону, де розташований заклад, або в деяких суспільствах, які є офіційно білінгвальними суспільствами, двома мовами. Спектр мов за вибором відрізняється так само, як різниться вік та класи.

Як у Великій Британії та Ірландії, так і в континентальній Європі, діти з білінгвальних родин можуть рости, використовуючи англійську мову як першу мову (L1) вдома разом з іншою мовою, яку вивчають як другу мову L1 (DeHouwer 2009a, 2009b). Дослідження показують, що зростає кількість сімей, які говорять англійською вдома, але які не мають зв'язків з англосмовною країною. Усе більше молодих батьків з континентальної Європи з монолінгвальним мовним фоном, які вивчали англійську мову як другу (L2), вирішують розмовляти англійською зі своїми дітьми додатково або замість своєї першої мови (L1). Опитування приблизно 18,000 родин про використання мови в офіційному нідерландськомовному регіоні Фландрії, Бельгія (DeHouwer 2003) показує таке: англійська мова є однією з чотирьох топ-мов, якими розмовляють в білінгвальних та мультилінгвальних родинах (разом з французькою, арабською та турецькою мовами). Однак великої хвилі еміграції людей з англосмовних країн до Бельгії не було. Багато родин, які взяли участь в опитуванні й використовували англійську, мали громадянство Бельгії або інших країн, які не пов'язані з англійською мовою. Дослідження також доводить, що по всій Європі багато дітей різномовних батьків з неанглосмовних країн чують англійську вдома в розмовах між батьками, а тому англійська мова є для них третьою мовою. Типовим прикладом цього є родина у Фландрії, де мати-італійка розмовляє італійською зі своїми дітьми, а тато-бельгієць розмовляє з ними нідерландською. Між собою батьки розмовляють англійською.

По всій Європі є діти, які вдома розмовляють англійською мовою як

мовою L1, що є для них або єдиною мовою, або однією з двох або більше мов.

Діти, для яких англійська мова не є мовою L1, можуть розпочати вивчати англійську мову поза родинним колом з раннього віку. Така ситуація є типовою для Великої Британії та Ірландії, де емігрантські родини часто розмовляють не англійською мовою вдома (Carson 2010; Edwards 2001), а з дітьми розмовляють англійською в дитячих дошкільних установах. Лі Вей наводить приклад про раннє оволодіння англійською мовою як другою мовою у Великій Британії трьома китайськими дітьми на другому році їхнього життя. Існує небагато робіт на тему оволодіння другою мовою в такому ранньому віці. У роботі Лі Вей описано багато різних особливостей раннього оволодіння англійською мовою як мовою L2 та показано, як впливає оволодіння англійською мовою на їхнє прогресивне знання китайської мови. У своєму дослідженні Лі Вей дотримується думки, що в процесі опанування мови повинен враховуватися також ранній білінгвальний розвиток (DeHouwer 1990), а опанування двох мов з народження – це процес, який суттєво відрізняється від раннього оволодіння другою мовою після того, як їхнє знання першої мови вже почало розвиватись.

Раннє оволодіння англійською мовою як другою в сучасній Європі – це процес, який все частіше відбувається за межами Великої Британії та Ірландії. Батьки можуть купувати мультимедійні набори для вивчення англійської мови, для дітей, наприклад, існує популярна програма MUZZY від BBC (для детальнішої інформації див. <http://www.early-advantage.com>; MUZZY, до речі, її було розроблено для вивчення не лише англійської мови, але й бразильського діалекту португальської, французької, німецької, італійської, мандаринської китайської, російської та іспанської мов). У багатьох дошкільних дитячих установах Європи англійську мову можна вивчати за допомогою пісень та віршів. Її також можна опанувати шляхом часткового занурення, тобто, коли вихователь або вчитель дошкільної дитячої установи розмовляє певний час з дітьми винятково англійською мовою

(Piske&Burmeister 2007; Wode 2006). Існує прямий зв'язок між обсягом використання другої іноземної мови в школі та рівнем професійності, який можна чекати від маленьких учнів. Часто кількох годин на тиждень, упродовж яких маленькі учні слухають програми з вивчення другої мови (англійської), недостатньо.

Усе більше початкових шкіл Європи пропонують вивчення англійської мови як першої іноземної. Марджолін Верспоор, Кес де Бот та Єва ван Райн зазначають, що результати вивчення англійської мови в початковій школі різняться через те, що рівень знань одних учнів вищий, ніж інших. Вони порівнюють рівні знання англійської мови групи нідерландських учнів, які чули англійську мову в медіа, та нідерландських учнів, які не мали доступу до англомовних медіа. У кожній із цих груп вони виділяють учнів, які отримують білінгвальну освіту, що означає, що процес навчання англійською мовою складає близько 50% часу, та тих, які отримують монолінгвальну освіту, у процесі якої вивчення англійської мови зводиться до кількох годин на тиждень.

Рівень використання англійської мови в повсякденному житті та в засобах масової інформації є різним у різних країнах Європи (Berns, Claes, de Bot, Evers, Hasebrink, Huibregste, Truchot&vanderWijst 2007). Основну відмінність можна провести між тими країнами та регіонами, де дублюють англомовні фільми, та тими, де використовують субтитри. Під час дубляжу англомовного тексту не чути. Під час використання субтитрів глядачі чують оригінальний англомовний текст.

Важливість англомовних телевізійних програм з субтитрами як одного з засобів вивчення іноземної мови було розкрито в дослідженні, проведеному на 353 нідерландськомовних дітях у Фландрії (Kuppens&DeHouwer 2006). Учні останнього класу початкової школи (11-12 років) не мали уроків англійської мови або особистого контакту з англомовними співрозмовниками, коли проводилося дослідження. Одним з кількох завдань для перевірки їхнього рівня оволодіння мовою було запропоновано назвати

все, що вони бачили на малюнку, на якому були зображені різні речі, люди та дії. Виявилось, що більше половини дітей змогли правильно назвати 16 або більше об'єктів, людей або дій, а 10% змогли назвати більше 40 (а деякі навіть 85!). Що більше англомовних телевізійних програм дивилися діти, то вищим був їхній рівень знання англійської.

Такі отримані дані викликають питання про монолінгвізм, який є типовим для великих європейських країн, таких, як Франція, Німеччина, Іспанія або Італія. Якщо в англомовних програмах для дітей були субтитри, а не дубльований переклад, навчання англійської мови в школі отримає зовнішню підтримку.

Стандартним рівнем володіння англійською мовою після закінчення середньої школи вважається рівень B2 (згідно з документом *Common European Framework of Reference CEFR*, Рада Європи 2001). Це означає, що, коли європейські студенти починають своє навчання у вищій школі, не можна вимагати від них знання вищого рівня, ніж B2. Однак все більше дисциплін в університетах пропонують частково або повністю англійською мовою. А. Кнапп показує, що викладання англійською мовою в університетах Німеччини не сприймається з ентузіазмом і веде за собою певні проблеми, які виникають під час специфічного використання англійської мови. У повсякденному спілкуванні можна не звертати увагу на деяку нечіткість та неоднозначність, а також застосування стратегії, що зосереджена на тривалості розмови, а не на її змісті (Long 1983). Щодо академічного дискурсу, розуміння цілого тексту є ключовим, тому що в іншому випадку може страждати академічна успішність студента. Через це дослідники та освітні менеджери повинні враховувати всі специфічні риси викладання англійською мовою.

Навіть якщо не виникає питань з компетентності в англійській мові, тому що зазвичай усі співрозмовники мають достатній рівень володіння мовою, на успіх процесу комунікації можуть впливати культурні аспекти. Це питання аналізують на прикладі спільного проекту Анатолійського Коледжу

в Греції та Мічиганського університету в США, що передбачає розвиток та впровадження процедури тестування рівня знання англійської мови. Під час проекту виникло кілька крос-культурних проблем, які не були пов'язані з мовою. Навпаки, культурна різноманітність та важливість культурного компоненту під час тестування рівня знання англійської мови були визначальними чинниками в цьому процесі.

Отже, англійська мова є багатостороннім феноменом сучасної мультилінгвальної та мультикультурної Європи. Для того, щоб дослідити особливості вживання англійської мови в Європі, треба брати до уваги взаємозалежність між культурами, мовами та ситуаціями, що впливають на цей процес. Варто визнати, що без існування англійської мови як мови *lingua franca*, сьогодні було б набагато менше спілкування та взаєморозуміння між європейцями.

Бібліографічні посилання

1. Adams, J. N. 2003a. *Bilingualism and the Latin language*. Cambridge: CUP.
2. Adams, J. N. 2003b. *Romanitas and the Latin language*. *Classical Quarterly* 53: 184–205.
3. Adams, J. N. 2007. *The Regional Diversification of Latin 200BC–AD600*. Cambridge: CUP.
4. Baetens Beardsmore, H. 1993. The European School model. In *European Models of Bilingual Education*, H. Baetens Beardsmore (ed.), 121–154. Clevedon: Multilingual Matters.
5. Baugh, A. C. & Cable, T. 1978. *A History of the English Language*, 3rd edn. London: Routledge & Kegan Paul.
6. Berns, M., Claes, M. T., de Bot, K., Evers, R., Hasebrink, U., Huibregtse, I., Truchot, C. & van der Wijst, P. 2007. English in Europe. In *In the Presence of English. Media and European youth*, M. Berns, K. de Bot & U. Hasebrink (eds),

- 5–42. Berlin: Springer.
7. Blondin, C., Candelier, M., Edelenbos, P., Johnstone, R., Kubanek-German, A. & Taeschner, T. 1998.
 8. Foreign Languages in Primary and Pre-school Education. A Review of Recent Research within the European Union. London: CILT. Cali, C., Stegu, M. & Vetter, E. 2008. Entretien avec Karlfried Knapp. *Synergies Europe* 3: 129–137.
 9. Carli, A. & Ammon, U. (eds). 2008. *Linguistic Inequality in Scientific Communication Today* [AILA Review 20]. Amsterdam: John Benjamins.
 10. Carson, L. 2010. Plurilingualism in Dublin: Immigrant languages at home and at school, Presentation at the 11th International CercleS Conference, 2–4 September 2010, Helsinki, Finland.
 11. Caruana, S. 2007. Language use and attitudes in Malta. In *Multilingualism in European Bilingual*
 12. *Contexts. Language Use and Attitudes*, D. Lasagabaster & Á. Huguet (eds), 184–207.
 13. Clevedon: *Multilingual Matters*. Hoby, T. (transl.) 1561/1967. *Hoby's Courtier of Castiglione*. New York NY: AMS. Council of Europe. 2001.
 14. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: CUP. De Houwer, A. 1990. *The Acquisition of Two Languages from Birth*. Cambridge: CUP.
 15. De Houwer, A. 2003. Home languages spoken in officially monolingual Flanders: A survey. *Plurilingua* 24: 71–87.
 16. De Houwer, A. 2009a. *An Introduction to Bilingual Development*. Bristol: *Multilingual Matters*.
 17. De Houwer, A. 2009b. *Bilingual First Language Acquisition*. Bristol: *Multilingual Matters*.
 18. De Houwer, A. To appear. Learning environments and language development in bilingual acquisition. *Applied Linguistics Review*.
 19. Deprez, C. 1995. *Les enfants bilingues: Langues et familles*. Paris: Didier.
 20. Dürmüller, U. 1997. Territoriality and language freedom: The bridging and bar-

- rier function of the principles of territoriality and language freedom in multilingual Switzerland. In *Recent Studies in Contact Linguistics*, W. Wölck & A. De Houwer (eds), 92–100. Bonn: Dümmler.
21. Edwards, V. 2001. Community languages in the United Kingdom. In *The Other Languages of Europe*, G. Extra & D. Gorter (eds), 243–260. Clevedon: Multilingual Matters.
 22. Ehlich, K. 2009. Modalitäten der Mehrsprachigkeit. *Zeitschrift für Angewandte Linguistik* 50: 7–31.
 23. Extra, G. & Gorter, D. (eds). 2008. *Multilingual Europe. Facts and Policies*. Berlin: Mouton de Gruyter.
 24. Extra, G. & Yagmur, K. (eds). 2004. *Urban Multilingualism in Europe: Immigrant Minority Languages at Home and School*. Clevedon: Multilingual Matters.
 - Extra, G. & Verhoeven, L. (eds). 1993. *Immigrant Languages in Europe*. Clevedon: Multilingual Matters.
 25. Field, F. 2002. *Linguistic Borrowing in Bilingual Contexts* [Studies in Language Companion Series 62]. Amsterdam: John Benjamins.
 26. Fishman, J. 2010. *European Vernacular Literary*. Bristol: Multilingual Matters.
 27. Gardt, A. (ed.). 2000. *Nation und Sprache*. Berlin: de Gruyter.
 28. Goebel, H., Nelde, P., Sary, Z. & Wölck, W. (eds). 1996. *Contact Linguistics. An International Handbook of Contemporary Research*, Vol. 2. Berlin: Walter de Gruyter.
 29. Graddol, D. 2006. *English Next. Why Global English May Mean the End of English as a Foreign Language*. London: British Council.
 30. Green, D. H. 1998. *Language and History in the Early Germanic World*. Cambridge: CUP.
 31. Haye, T. 2005. *Lateinische Oralität*. Berlin: Walter de Gruyter.
 32. House, J. 2008. English as lingua franca in Europe today. In *Multilingual Europe: Facts and Policies*, G. Extra & D. Gorter (eds), 63–85. Berlin: Mouton de Gruyter.
 33. Karahan, F. 2005. Bilingualism in Turkey. In *ISB4: Proceedings of the 4th In-*

- ternational Symposium on Bilingualism, J. Cohen, K. T. McAlister, K. Rolstad & J. MacSwan, 1152–1166. Somerville MA: Cascadilla Press.
- 34.Kremnitz, G. 1990. Gesellschaftliche Mehrsprachigkeit. Wien: Braumüller.
- 35.Kuppens, A. & De Houwer, A. (eds). 2006. De Relatie tussen Mediagebruik en Engelse Taalvaardigheid. Antwerpen: Universiteit Antwerpen. The dynamics of English in a multilingual Europe
- 36.Lanza, E. & Svendsen, B. 2007. Tell me who your friends are and I might be able to tell you what language(s) you speak: Social network analysis and multilingualism. International Journal of Bilingualism 11: 275–300.
- 37.Long, M. 1983. Linguistic and conversational adjustments to non-native speakers. Studies in Second Language Acquisition 5: 177–193.
- 38.Maass, C. & Volmer, A. (eds). 2005. Mehrsprachigkeit in der Renaissance. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- 39.Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (ed.). 2004. Bildungsplan 2004. Allgemein bildendes Gymnasium. <www.bildungsstandards-bw.de>.
- 40.Ó Riagáin, D. (ed.). 2006. Voces Diversae: Lesser-Used Language Education in Europe. Belfast: Cló Ollscoil na Banríona.
- 41.Pavlenko, A. 2006. Russian as a lingua franca. Annual Review of Applied Linguistics 26: 78–99.
- 42.Piske, T. & Burmeister, P. 2007. Erfahrungen mit früher englischer Immersion an norddeutschen Grundschulen. In Aspekte bilingualen Lehrens und Lernens: Schwerpunkt Grundschule, G. Schlemminger (ed.). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- 43.Quintilian, M. F. Institutio Oratoria.
<<http://www.thelatinlibrary.com/quintilian/quintilian.institutio1.shtml>> (July 24, 2010).
- 44.Thomason, S. 2001. Language Contact. An Introduction. Washington DC: Georgetown University Press.
- 45.Wilton, A. 2009. Multilingualism and foreign language learning. In Handbook

of Foreign Language Communication and Learning, K. Knapp & B. Seidlhofer (eds), 45–78. Berlin: Mouton de Gruyter.

46. Wode, H. 2006. Mehrsprachigkeit durch immersive KiTas. Eine überzeugende Methode zum nachhaltigen Fremdsprachenerwerb. In *Zukunfts-Handbuch Kindertageseinrichtungen: Qualitätsmanagement für Träger, Leitung, Team*, H. Rieder-Aigner (ed.), 1–16. Regensburg: Walhalla. <www.fmks-online.de>.
47. Wright, R. 2004. Latin and English as world languages. *English Today* 20(4): 3–13.

«НЕПОРОЗУМІННЯ» МІЖ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ ЯК МОВОЮ *LINGUA FRANCA* ТА СТАНДАРТНОЮ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ

Курт Кон

ВСТУП

У статті англійська мова постає як мова *lingua franca* (ELF), яку потрактовують з конструктивістського та еволюційного погляду. Саме тому стан *моєї англійської* в статті інтерпретують як конфлікт між рівнем володіння англійською мовою некорінних мовців та їхньою перевагою щодо опанування стандартної англійської мови. З'ясовано, що конфлікт виникає внаслідок концептуального непорозуміння, причиною якого є поєднання думок щодо стандартної англійської як об'єкта лінгвістичного дослідження та як когнітивного, емоційного та соціального конструкту в свідомості мовця-учня. З конструктивістського погляду, залагодження конфлікту між опануванням цільової мови, її переваг та ролі стандартної англійської як другої мови під час вивчення та викладання постає в новому витлумаченні.

БОРОТЬБА ЗА ВОЛОДІННЯ

Англійська мова надає можливість своєму некорінному мовцеві (non-native speaker) отримати доступ до глобального світу комунікації та подолати мовні й культурні бар'єри. Однак, нерідко некорінні мовці мають приховувати свої інтелектуальні та комунікаційні здібності, водночас корінні мовці (native speakers) англійської мови можуть почуватися досить вільно у своєму «рідному середовищі». Наступний діалог відбувся на форумі IATEFL LT SIG (International Association of Teachers of English as a Foreign Language – Learning Technologies Special Interest Group) 29 квітня 2005 року (повідомлення №1290) після того, як веб-адміністратор виправив помилку на веб-сайті, на яку вказав йому відвідувач сайту:

Веб-адміністратор: “I believe every instance of this slip [i.e. the website mistake] has now been apprehended and marched off

for corrective discipline, but should you happen to spot any stray infelicities wandering vaguely in the backwaters, I'd be obliged if you'd let me know."

Відвідувачсайту: "Not a huge disaster, I don't think. Thanks for spotting it and sorting it out with such alacrity. And for the delightful sentence."

Цей зразок є прикладом кумедної розмови між двома корінними мовцями англійської мови, які, здається, перебувають у своєму світі, а не на міжнародному форумі. Їхня бесіда може мати повчальний характер для деяких некорінних користувачів англійської мови, що спілкуються на форумі, але водночас вона може бути неприємною для інших та сприятиме тому, що вони почуватимуться ще менш впевненими, аніж зазвичай, та не матимуть бажання брати участь у дискусії.

Некорінним мовцям важко знайти своє індивідуальне місце в англійськомовному світі. Розриваючись між конфліктними потребами та вимогами процесу комунікації, участі в житті суспільства, власним уявним образом та самооцінкою, знанням та навчаннями, некорінні мовці не можуть почуватися вільно та використовувати свій потенціал у повному обсязі (Albl-Mikasa 2009; Knapp 2002).

КІЛЬКІСТЬ НЕКОРІННИХ МОВЦІВ ЗРОСТАЄ

З кожним роком кількість некорінних мовців у реальному житті зростає. В Європі та в світі збільшується кількість людей, які використовують свою версію (або версії) англійської мови задля власної автентичної комунікації. Саме тому дослідники переконливо й аргументовано відзначають право некорінних мовців володіти англійською мовою. «Корінні мовці можуть вважати, що мова «належить» їм, але саме ті люди, для яких англійська є другою або іноземною, визначатимуть її майбутнє в світі» (Graddol 1997: 10). Це ствердження є описовим, а не нормативним. Розвиток

мови є *де факто* справою тих людей, які використовують її у своїх комунікативних потребах та цілях. Некорінні мовці беруть участь у процесі опанування будь-якої мови міжнародного спілкування, зокрема англійської. З емпірично-описового погляду, корінні мовці сприяють розвитку англійської мови завдяки своєму залученню до процесу комунікації, але вони не мають привілейованих прав «природних опікунів».

Розвиток англійської мови в світі не має жодного стосунку до її корінних мовців в Англії, США та інших країнах. Вони не мають права як-небудь коментувати це, втручатися або засуджувати. Їхня думка не є істотною. Той факт, що англійська мова є мовою міжнародного спілкування означає, що жодна нація не має права опікувати її. Для того, щоб отримати таке право на мову, треба «заарештувати» її розвиток та зруйнувати статус мови міжнародного спілкування (Widdowson 2003: 43).

Усе це є передусім наочністю обізнаності в мовних змінах, яку одержано через описове спостереження, а не прескриптивні цінності навчання іноземної мови, сконцентровані на рівні корінного мовця. Заклик соціолінгвістичного реалізму, зроблений Б. Качру (1985 р.) щодо норм розвитку для користувачів у країнах, наприклад, зовнішнього кола, зокрема Індії, сьогодні розповсюджується також на всіх тих некорінних мовців, які використовують англійську в природних комунікаційних контекстах.

Володіти будинком – це одна справа; однак зробити його своїм – це вже зовсім інше. Якщо некорінні мовці приймають право власності, вони також повинні почати відчувати відповідальність за себе. Перед тим як окреслювати майбутнє англійської мови, вони мають привести до ладу власну англійську. Але який напрям їм обрати? Чи вимагає від них це право власності залишити звичні основи вивчення англійської мови та відмовитися від стандартного варіанту англійської мови як мети та від корінних мовців як об'єкта наслідування? Ця ситуація стає незрозумілішою, ніж раніше.

ВТРАЧАННЯ АВТОРИТЕТУ

Корінні мовці втрачають свій статус «прикладу для наслідування». Це викликано як кількісними, так і якісними умовами (Graddol 1999). Отже, співвідношення кількості корінних користувачів англійської мови до некорінних зменшується. Водночас відсоток некорінних користувачів англійської мови у процесі світової комунікації значно збільшується. Але набагато важливішими за цифри є якісні зміни, які відбуваються водночас з функціональним переходом від вивчення англійської мови як іноземної (Englishasforeignlanguage – EFL) до вивчення англійської мови як мови lingua-franca (Englishasalinguafranca – ELF) в мультилінгвальному та мультикультурному контекстах. Крім того, занурення до реального процесу комунікації не лише з корінними мовцями, але також з некорінними користувачами англійської мови, уможлиблює зміни щодо сприйняття навколишнього світу та знання й вживання англійської мови.

Наврядчи буде дивним той факт, що ці зміни та потреби мають відбиток як у комунікативній, так і в педагогічній практиці. Протягом тривалого часу корінного мовця кваліфікували як приклад для наслідування. Цією думкою послуговувалися в глобальному контексті. Погоджуючись з попереднім висловленням, Девід Кристал (2003) зауважував про свою рідну англійську мову:

«У моєму ідеальному світі кожна людина вільно володіла б єдиною світовою мовою. Я вважаю, що мені пощастило бути вільним користувачем мови й кожного дня я насолоджуюся цією перевагою».

Педагогічний складник цієї фрази є очевидним: вивчайте англійську мову корінних користувачів та навчайте англійською корінних користувачів, і ви станете частиною мовного суспільства, що перебуває в постійному розвитку. Девід Греддол дотримується іншого погляду (2006). У своєму аналізі демографічних, економічних, технологічних, суспільних та лінгвістичних сил, які сприяють тому, щоб англійська мова прийняла глобальнішу форму, він передбачає кінець ортодоксального навчання іноземній мові та ставить

під сумнів педагогічну перевагу моделей, зорієнтованих на корінних користувачів.

Сьогодні корінні мовці є здебільшого частиною проблеми, а не джерелом її вирішення. Їх можуть вважати такими, що несуть культурний запас, у якому не зацікавлені люди, що вивчають англійську як іноземну.

У зв'язку із цим корінних мовців «знизили» від рівня тих, хто втілює «золоті стандарти» та є «вирішальними суддями авторитету» (с. 114) до рівня тих, хто є перешкодою як для навчання, так і комунікації. Крім того, ресурси автентичного використання мови корінними мовцями можуть стати допомогою для освіти корінних мовців, але не для іноземців, які вивчають англійську мову як іноземну (с. 115).

Прагматичне та соціокультурне дослідження вивчення мови та процесу комунікації сприяє кращому потрактуванню причин педагогічного знецінення рівня корінного мовця. Беручи до уваги все те, що відомо про вивчення другої мови, не є реалістичним очікувати від некорінних мовців «оволодіння мовою на такому самому рівні, як і корінні мовці» (Byram 1997: 21) на всіх рівнях: граматичному, лексичному та соціокультурному. Крім того, спонукання мовців до такої професійності означає підштовхувати їх у напрямі «корінної соціокультурної компетенції та нової соціокультурної ідентичності» (Byram 1997: 11), яка не є їх власною.

Соціокультурна «іноземність», що властива для моделі англійської мови корінних мовців, стає помітнішою в контексті розрізнення дискурсу та тексту. Дискурс – це «прагматичний процес домовленості про значення» (Widdowson 2004: 8), у який ми вступаємо, коли спілкуємося один з одним; текст є лінгвістичним продуктом або оприлюдненням цього процесу. Стосунки між текстом та дискурсом не є ані фіксованими, ані передбачуваними. З одного боку, текст проектують (мовцем) так, щоб полегшити розуміння (реципієнту) певних дискурсних намірів; однак, з іншого боку, дискурс, що розгортається, завжди є не до кінця визначеним за допомогою лінгвістичних засобів, які використовують у тексті. Інтерпретація тексту, тобто визначення

його як особливого різновиду дискурсу, неминуче потребує від читачів зазирнути «за текст» та звернутися до соціокультурних концептуалізацій реальності.

Комунікація, в основу якої покладено текст, потребує в цьому разі лексичних та граматичних знань, але ці знання здебільшого спрямовують на те, щоб задовольнити соціокультурні вимоги та потреби мовців у дискурсі. Саме в цьому соціокультурному вимірі зазвичай є відмінності між корінними та некорінними мовцями англійської мови. Вивчення нової мови дає змогу отримати доступ до нового соціокультурного суспільства в дискурсі та комунікації, сумніву підлягає лише те, чи є модель англійської мови корінних мовців найкращим взірцем для некорінних мовців англійської мови. Вона може бути надто вимогливою або ж просто не відповідати власним комунікативним та громадським потребам і цілям людини, що навчається.

До концепту корінного мовця також зверталися дослідники з емпіричної критики. Науковці, детально аналізуючи цю думку, не підтримують ключових припущень щодо експертизи, авторитету й погодженості. Будь-які питання про граматичне знання корінних мовців або переваги щодо їхнього використання обов'язково ведуть до «реальних» корінних мовців та неоднорідного показу соціокультурно обумовленої варіативності. «Іншими словами, абстрактний концепт корінного мовця перестає бути корисним щойно ми намагатимемося отримати наочні деталі» (Leung 2005: 130). Через такий високий рівень абстракції концепт корінного мовця є надзвичайно уразливим до узагальнень, що їх йому приписують як описи з незначною або загалом відсутньою емпіричною наочністю.

Схожа комбінація емпіричної абстракції та прескриптивної ідеалізації характеризує поняття стандартної англійської мови. Для «членів доволі ексклюзивного клубу» воно є дуже зручним механізмом для активізації особливого бренду варіанту мови «корінного мовця» як «соціально санкціонованого для інституційного використання» та для представлення його як специфікації того, «що є правильною англійською, а що – ні» (Widdowson 2003: 37).

Отже, стандартну англійську мову вивчають як таку форму англійської мови, яка наділена високою соціальною цінністю та потребує захисту для того, щоб утримувати англійську мову від розпаду на різноманітні варіанти в межах країн корінних мовців англійської мови, а також у всьому світу. У зв'язку із цим Квірк (Quirk 1985: 6) стверджує: «Цілком можливо, що некорінні мовці використовують англійську мову задля конкретних цілей». Звісно, на його думку, підтримка стандартної англійської не охоплює володіння цією мовою некорінними мовцями. Якщо надати свободу некорінним мовцям у контролі та використанні англійської мови, ми ризикуємо отримати «новий Вавилон» (Quirk 1990). На противагу думці Квірка, Дженкінс (Jenkins 2007) проводить емпіричне дослідження щодо «ідеології стандартної англійської» у царині викладання мови. Лінгвіст припускає, що ця ідеологія діятиме в різних варіантах вживання стандартної англійської мови та сприятиме припиненню розвитку та емансипації англійської мови як мови *lingua franca*.

НОВІ СКЛАДНОСТІ

Де ж саме це залишає некорінного мовця? Колись чітко окреслений англомовний світ з його недвозначними «можна» та «не можна» став менш прозорим та передбачуваним і водночас багатшим та вимогливішим з цікавими можливостями та випробуваннями для завзятого некорінного мовця. Нові труднощі також виявляють насамперед у викладанні англійської мови: стандартна англійська мова й досі має привілейований статус, однак імперія поступово розпадається, а освітні стандарти, навчальні плани та практики викладання поступово модифікуються під впливом змін, що відбуваються в реальному світі англомовної комунікації.

У середніх школах Німеччини, наприклад, ситуація є доволі суперечливою (Kohn 2007). З одного боку, стандартна англійська мова (в її британському та американському варіантах) залишається проголошеною нормою. З іншого боку, викладачі, для яких англійська мова не є рідною, та (нові) пра-

вила, що надають перевагу комунікації, а не мовній формі, додають певну «свободу». Водночас органи освіти починають звертати увагу на потреби тих, хто навчається, щодо вживання англійської мови як мови *lingua franca* та в міжкультурних контактних ситуаціях. Хоч сигнали ще доволі слабкі, вони відзначають переміщення від ексклюзивного фокусування корінних мовців на традиційних догмах викладання іноземної мови та відчинення дверей для розвитку та впровадження реалістичніших педагогічних підходів. Крім того, з розвитком практики навчання іноземній мові з раннього віку та підходу Content and Language Integrated Learning (CLIL) до процесу навчання впроваджують нові контексти та умови, що укріплюють, ідентифікують усю комунікативну орієнтацію та приводять до обережного спрощення норм стандартної англійської.

В університетах Німеччини це спричинює певну невідповідність між викладанням та реальною комунікацією. Зазвичай вимагають, щоб викладачі мови були корінними мовцями, а стандартна англійська є цільовою моделлю. Однак, процес глобалізації у вищій освіті та мобільність студентів у Європі сприяють «англіфікації» певних навчальних програм. Це приводить до того, що для вивчення пропонують дисципліни англійською мовою, що викладають викладачі, для яких англійська мова не є рідною, окрім цього, студентів занурюють у середовище мультилінгвальних академічних та приватних контактних ситуацій, у яких англійська мова є мовою *lingua franca*. Досягнення рівня мовного знання корінного мовця також є характерним для викладачів / учителів у ділових та професійних контекстах, але зі спрощеним фокусуванням на стандартній англійській мові. Перевагу надають комунікативним навичкам, а не формі, тому англійська мова як мова *lingua franca* є передусім перевагою, а не загрозою (Ehrenreich 2009; Graddol 2006).

У шкільному, університетському та робочому середовищі некорінні користувачі англійської мови Європи рухаються в напрямі складної матриці, а саме: конфліктних лінгвістичних, комунікативних, соціокультурних та педагогічних принципів, потреб та випробувань. Традиційні норми, на які

звикли покладатися некорінні мовці, поступаються какофонії можливостей. Розрізняють певну низку відмінностей між сприйняттям некорінними мовцями некорінної англійської мови: між шкільним і реальним життям; між англійською мовою як мовою *linguafranca* в освіті, бізнесі, торгівлі та англійською мовою в цій ролі в магазинах; між країнами та глобальними регіонами; між некорінними мовцями з різними рівнями навчання й викладання та рівнями професійності – усе це сприяє, як зазначає Джеймс (James 2005), тому, щоб кваліфікувати англійську мову як мову *linguafranca* як «приклад мови в постмодерністському світі. Вона є багато в чому фрагментарною, непередбаченою, маргінальною, нестійкою, невизначеною, амбівалентною та гібридною» (James 2005: 141).

ПОТРЕБА В АНАЛІЗІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЯК МОВИ LINGUAFRANCA

Досліджуючи англійську мову як мову *linguafranca*, науковці звертаються до емпіричного знання, щоб описати, що є можливим та властивим ELF.

Методи корпусного аналізу відіграють істотну роль у спробі зібрати та ширше проаналізувати актуальні показники. Корпус VOICE (TheVienna-OxfordInternationalCorpusofEnglish) складається з розшифрованих записів комунікативних ситуацій мовою ELF, які є прикладами різних жанрів розмовного дискурсу та вибрані з великої кількості мовних ситуацій, у яких англійська є першою мовою. Показники корпусу VOICE доступні в режимі онлайн, а також поруч з системою пошуку онлайн та інструментів аналізу корпусу VOICE забезпечують багату основу для вивчення лексичних, граматичних та прагматичних характеристик англійської мови як мови *linguafranca* (Klimpfinger 2009; Pitzl 2009; Seidlhofer 2009; Seidlhofer, Breiteneder&Pitzl 2006). У корпусі ELFA (EnglishasaLinguaFrancainAcademicSettings) здебільшого звертають увагу на монологічні та діалогічні/полілогічні комунікативні ситуації в академічних середовищах (Mauranen 1009; Mauranen

2010; Mauranen, Hynninen&Ranta 2010). Показники корпусу ELFA стають доступними користувачам за запитом.

Дещо іншу думку пропонує невелика частина корпусу TELF (TübingenEnglishasaLinguaFranca). Метою проекту TELF є збагачення текстових оприлюднень комунікативних ситуацій з використанням мови ELF інтроспективними показниками, які використовують задля спрощення розгляду проблем, значень і стратегічних процесів, що діють непоміченими. З цією метою підхід до вивчення корпусу TELF поєднує три різновиди показників: відеозаписи дискусій мовою ELF в змішаних групах від чотирьох до шести корінних та некорінних мовців англійської з різних лінгвістичних та культурних фонів, інтерв'ю з мовцями про історію їхнього розвитку та становлення, а також ретроспективні коментарі мовців про обрані для дискусії теми та явища (Albi-Makasa 2009).

Додатково до описів, оснований на таких корпусах як VOICE, ELFA та TELF, Венгером (Wenger 1998) було запропоноване поняття «суспільство, що практикує» (“communityofpractice” – CofP) для вивчення збільшення настанов, стратегій і характеристик процесу комунікації мовою ELF (Jenkins 2007; Knapp 2009; Seidlhofer 2007, 2009). Описову та пояснювальну цінність підходу CofP було переконливо продемонстровано попередніми результатами, що одержано з процесу комунікації мовою ELF в двох мультинаціональних корпораціях Німеччини (Ehrenreich 2009).

Показники, одержані під час аналізу корпусів та за допомогою підходу CofP, допоможуть розробити принципи, завдання та матеріали для викладання англійської мови, яка охоплює рівень володіння англійською мовою некорінними мовцями як вагомої та потрібної мети викладання та навчання. Показники, які основані на емпіричному підході, а також висновки, які одержані з їхньою допомогою, ніколи не є «голими». Вони повністю залежать від моделей, концептів і припущень, на яких вони зосереджені. Для того, щоб надалі підготувати основу для дискусії про ELF та питання володіння англійською мовою некорінними мовцями, потрібно ближче розглянути

моделі та визначити, як ми бажаємо думати та розмовляти про ELF.

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ДУМКА

Стан «Моя англійська»

Традиційно ELF визначають як «спільну мову людей, які не мають іншої мови для комунікативних цілей та для яких англійська мова не є рідною» (James 2005: 134). Однак, як концептуалізують цю спільну мову?

З соціолінгвістичного погляду, відповідною буде одна з (багатьох) «англійських мов», яку вживають мовці та яка допомагає їм досягти мети та завдань процесу комунікації мовою ELF (Widdowson 2003). Схоже витлумачення характерне для сучасних досліджень, що вивчають як англійська мову вживають як мову *linguafranca* (Mauranen&Ranta 2009).

Відповідно до моделі соціальної інтерпретації (Vygotski 1978), процеси сприйняття, навчання та комунікації є результатом індивідуальних процесів когнітивної (та емоційної) інтерпретації, на які впливає та яким надає форму взаємодія в соціальних групах. Цей погляд указує на методологічну базу, до якої можна уналежнити та проаналізувати здобуток корінних мовців до ELF.

Концептуалізація англійської мови як мови *linguafranca* з погляду моделі соціальної інтерпретації надає цікавих положень до дискусійного питання про те, яким чином група людей погоджуються спілкуватися в мультилінгвальній комунікативній ситуації, коли кажуть: «Розмовляймо англійською мовою». Це англійська мова корінних мовців? Можливо це якийсь різновид стандартної англійської: «монохромна стандартна форма» Квірка (Quirk 1985: 6) або ж «світовий стандарт розмовної англійської мови» Кристала (Crystal 2003: 185)? Це варіант ELF некорінних мовців? Або ж це що-небудь абсолютно інше? Невеличкий експеримент може допомогти зрозуміти сутність цього питання (Kohn 2007). Уявімо, що члени європейського проекту вперше зустрічаються. Постає питання про спільну мову проекту та має місце наступна бесіда:

- (1) – *Well, although Ryan is the only English native speaker in our group, I propose English as our lingua franca.*
– *That's fine with me. My company is operating internationally and English is our main working language anyway.*
– *Okay. That gives me the opportunity to practise my school English.*
– *Ehm, my English not good but I manage.*

Доволі очевидним є те, що члени проекту не пропонують спілкуватися варіантом англійської мови корінних користувачів або яким-небудь різновидом англійської мови некорінних користувачів. Вони зазвичай дотримуються моделі соціальної інтерпретації стану «*Моєї англійської*», відповідно до якої кожний мовець може використовувати лише свою власну англійську мову, тобто ту версію англійської мови, яку вони *змогли зробити своєю власною* – чи то спільна, стабільна та диференційована *рідна мова*, спільна, стабільна, але дещо обмежена *друга мова*, або ж обмежена та нестабільна *мова тих, хто навчається*. Це єдиний можливий для них варіант, і всі вони припускають (або сподіваються), що в такий спосіб вони зможуть успішно спілкуватися.

Цікаво, як люди роблять англійську мову своєю власною? Відповідь надзвичайно проста: *вони опановують її*. Люди опановують англійську як і будь-яку іншу через творчу побудову власної версії мови у своїй свідомості, серцях і поведінці. На цей процес побудови мови впливає ціла низка чинників, наприклад, орієнтація на цільову мову, розкриття різних виявів англійської мови в педагогічних контекстах або природному (ELF) процесі комунікації, рідна мова, ставлення та мотивація, цілі та потреби, підходи до її вивчення, а також зусилля, що потрібно докладати до її вивчення. Але жоден із цих чинників не *визначає* результат. Опанування мови є повною протилежністю копіюванню або клонуванню – це когнітивний та емоційний процес соціокультурної та комунікативної інтерпретації. Процес, коли мову роблять власною, охоплює творчі зміни й розвиток (Widdowson 2003; Seidl-

hofer&Widdowson 2009). Незважаючи на те, наскільки сильною може бути комунікативне та громадське тяжіння до «основ мови», той варіант англійської мови, який розвивають люди, неминуче відрізнятиметься від тієї цільової мовної моделі, яку вони обрали або яку вони мали прийняти.

РОЗВИТОК «МОЄЇ АНГЛІЙСЬКОЇ»

Стан «*Моя англійська*» підкреслює еволюційну перспективу, що належить до питання про володіння. Англійська мова, яку ми спостерігаємо в ситуаціях ELF, наявна тією мірою, якою її опановували та розвивали мовці, тобто окреслює те, що її користувачі були та є *людьми, які вивчають англійську мову* в найширшому сенсі. Отже, вивчення мови є невід'ємною та потрібною умовою ELF. У спробах усвідомлення природи англійської мови в ситуаціях використання її як ELF треба також звернутися до еволюційної матриці. Потрібно зазначити, що дослідження процесу освоєння англійської мови як мови lingua franca (ELF) та процесу її опанування як другої (Second Language Acquisition – SLA) можна кваліфікувати як братів, які працюють у різних, але взаємозамінних секціях емпіричного континуума. Не варто стверджувати, що будь який внесок до вивчення SLA буде актуальним або допоміжним для витлумачення ELF, а навпаки, зарахування еволюційної перспективи до процесу моделювання та аналізу ELF безперечно допоможе по-новому поглянути на емпіричні та методологічні проблеми дослідження SLA (Canagarajah 2007).

Зупинимось докладніше на тому, що ж саме впливає на *Мою англійську*.

По-перше, розвиток *Моєї англійської* – це розвиток лінгвістичного знання про фонетико-фонологічні, лексичні та граматичні засоби вираження. Однак, оскільки це знання є невід'ємним складником реального життя, воно слугує для задоволення комунікативних потреб та досягнення комунікативних цілей індивіда, воно охоплює знання про те, як саме можна використовувати ці лінгвістичні засоби вираження для виконання вимог, які

мовець ставить перед собою та які йому висуває суспільство (Kohn 1990). Ці потреби стосуються переважно зрозумілості, самовираження та орієнтуються на цільову мовну модель (яка не обов'язково є *стандартною англійською*), ураховуючи вимоги граматичної точності й ситуаційної відповідності, будь-то участь у мовному товаристві або ж самовираження.

Утім, вдосконалення *Моєї англійської* стосується також розвитку вимог до практичного застосування мовних законів. У процесі опанування першої мови, наприклад, малі діти отримують лише початкове фокусування на розумінні. Лише поступово з осягненням зовнішнього світу правила лінгвістичної точності стають для них актуальними. З роками ці навички діти вдосконалюють. Отже, процес «створення» *їхньої мови* відбувається поруч з процесом «створення» власних вимог до практичного застосування мовних законів. Аналогічне є релевантним для іммігрантів під час вивчення другої мови. Те, на якому рівні зупиняється процес сприйняття мови, перебуває під впливом соціально-психологічного розвитку вимог. Ситуація є дещо іншою, коли ми говоримо про людей, які вивчають іноземні мови традиційним шляхом, зокрема, розвиваючи вимоги практичного застосування мовних законів переважно не спираючись на комунікативні потреби та відчуття соціальної належності. У цьому разі вимога правильності в сенсі відповідності нормі переважає, що зазвичай є перешкодою для природної комунікації, тому що дає змогу мовцям спілкуватися іноземною мовою лише тоді, коли вони відчують, що говоритимуть правильно.

Нарешті, розвиток *Моєї англійської* – це передусім розвиток у мовця, який навчається, відчуття та бажання самоідентифікації, а також участі в певних мовних спільнотах, що пізніше виявляють у вимогах до практичного застосування мовних законів та, нарешті, у застосуванні цих законів. Яскравим прикладом цього є ситуація, коли діти перебувають у рідному мовному середовищі, а іммігранти – у середовищі другої мови. У школі той рік, коли учні навчаються за кордоном, уможлиблює появу нових суспільних об'єднань, що передусім є причиною для зміни вимог до практичного засто-

сування учнями мовних законів. З одного боку, це позитивно впливає на комунікативну компетенцію учнів, але з іншого боку, це може викликати певний конфлікт між учнями й традиційно налаштованими вчителями. Тобто виникає конфлікт між успішною участю під час комунікації з корінними мовцями або мовним суспільством ELF з одного боку, та успішною участю в педагогічному суспільстві з іншого. Але конфлікти також можуть виникати, коли мовці переходять з одного суспільства ELF до іншого, що характеризуються різними вимогами до практичного застосування мовних законів.

Вимоги, які були розроблені (та розробляються) мовцем щодо мови, обрамляються соціокультурними, педагогічними та персональними умовами, які людина набула (або набуває) під час вивчення мови. Однак, під час комунікації вимоги до використання мови не є фіксованими або жорсткими, вони є здебільшого чуттєвими до ситуаційних чинників. Водночас у деяких ситуаціях виконання всіх вимог комунікації є надзвичайно важливим, в інших – на перше місце висувають передачу відповідних комунікативних сигналів. У процесі комунікації мовці прагнуть стратегічно стежити за своїми висловленнями, приділяючи в цьому разі велику увагу вимогам до практичного застосування мовних законів. Іншими словами, вони навмисно вживають певні засоби експресії для задоволення цих вимог. Це стає можливим, тому що їхнє лінгвістичне знання – це не лише знання фонетико-фонологічних, лексичних та граматичних засобів експресії; фактично це знання про те, як, якою мірою та якими мовними засобами виконують вимоги до використання мовних законів.

Зазвичай мовці свідомо виконують вимоги до використання мовних законів, вони здатні дати витлумачення цим законам і вказати на їхнє виконання. Наступні показники взяті з ранішого періоду оволодіння другою мовою (Kohn 1990). Мовці, зокрема студенти з обміну в Сполучених Штатах Америки, були некорінними користувачами англійської мови. Вони вивчали англійську мову, а також були залучені до процесу комунікації з корінними та некорінними користувачами англійської:

- S1: “[...] and maybe funny for them. My grammar and writing is better than a speaking and listening. When I a speaking and interview with a person sometimes I ashame [...] When I speak correct I am happy and when I have mistake is very bad. Maybe think I am illiteracy.”
- S2: “Only important thing is the people understand me when I speak; but not it’s necessary to speak correctly. [...] If I want to speak correctly, like now [i.e., in the interview], I must thinking, thinking and I don’t like it. I can speak only – I like to speak rapidly.”

Ці висловлення відбивають власні вимоги мовців до використання мовних законів, що є особливо важливим у нашому контексті, цікавий зв’язок між вимогами, що їх висувають під час навчання, та вимогами, що вказують у процесі комунікації. Мовці прагнуть знайти рівновагу між соціокультурними й лінгвістичними нормами й правилами та їх власними потребами та преференціями. Схожі висловлення можна знайти в корпусі TELF:

- S3: “I actually aim at a high standard English. I have to pass exams. I will be a teacher so it has to be a good level. [...] I prefer American English, it’s easier for me to understand.”
- S4: “I’d like to aim at perfection, but I’m far away from it, erm, from it, sorry, so, well, I’m aiming to, erm, to can speak fl..., erm, to be able to speak fluently and, erm, to understand fluent English spoken at me.”
- S5: “I basically aim for fluency and to be able to express myself clearly so my audience would be able to pick what I’m saying.”

Отже, мовці досить чітко диференціювали вимоги до використання мовних законів, які відбивають не лише їх попередній досвід вивчення мови,

але й також майбутні цілі, комунікативні потреби та персональні преференції. Водночас є очевидним той факт, що наявність чітких вимог ще не означає, що їх можна з легкістю досягти.

ОРІЄНТАЦІЯ НА МЕТУ

В емпіричних дослідженнях, зазначених вище, багато дослідників досить природно розмірковує про вимоги до правильності. Навряд чи цей факт може кого-небудь здивувати, враховуючи суцільну орієнтацію на рівень мови корінних мовців та стандартну англійську. Але якого статусу набуває вимога до правильності в контексті ELF? По-перше, можна звичайно визнати, що поняття правильності тією або тією мірою формує один з багатьох шматочків реальності мовців ELF. Це є особливо актуальним у контексті соціально конструктивістського підходу до ELF, який також охоплює попередній досвід вивчення іноземної мови мовцями ELF. По-друге, важливо зазначити, що «правильність», як і монета, має два боки. Цей термін широко вживають для вираження співвідношення між власним сприйняттям правильності мовцем та зовнішньою стандартною нормою. Цей відомий погляд бере свій початок від методу контрастивного аналізу з його тезами про імітацію та передачу, а також про виявлення помилок і відхилень від вимог цільової мови. Від помилок (Corder 1967) та інтерлінгвістичного аналізу (Selinker 1972) до аналізу стратегій навчання (Færch&Kasper 1983) й одержаних результатів (Swain 1985, 1995, 2005) вивчення мови кваліфікують як процес, який рухається в напрямі того варіанту мови, яким розмовляють корінні мовці. Цей погляд підкріплений довготривалим фокусуванням на вивченні граматики та правильному / неправильному сприйнятті норм (Canale&Swain 1980).

Утім, під час докладного вивчення роздуми про правильність та помилки зводяться до пояснень того, що та навіщо роблять мовці, які навчаються. Відповідно до соціально-конструктивістського підходу, стан *Моя англійська* потрібно витлумачувати зсередини. Жодні зовнішні чинники не спроможні впливати на вживання та вивчення мови людиною доти, поки їм

надають певної внутрішньої, когнітивно-емоційної репрезентації. Найкраще, що можуть зробити некорінні мовці, які хочуть говорити правильно, – це вживати ті форми, у чийй правильності вони впевнені. Чи дійсно ці форми правильні з погляду зовнішніх норм – уже зовсім інша справа. Стандартна англійська мова й англійська мова корінних мовців можуть слугувати лише як моделі та орієнтації для некорінних мовців, які навчаються, у внутрішньому світі, що створено мовцем, який вивчає мову. Але ця внутрішня побудова є не лише відбиттям зовнішнього мовного світу; це досвід, що його отримує мовець у процесі взаємодії із зовнішнім мовним середовищем та який оснований на вже набутих знаннях та ставленні.

Щодо стандартної корінної англійської мови, наявна фундаментальна різниця між тим, що лінгвісти (тобто експерти) прагнуть охопити у своїх описах норми мови, та тим, що некорінні мовці (тобто аматори) обрали для себе як приклад для наслідування. Внутрішня побудова некорінними мовцями, наприклад, середньоатлантичної стандартної англійської мови може бути досить поверхневим, гетерогенним, невпорядкованим та ненадійним продуктом окремих лінгвістичних ситуацій і суб'єктивних інтерпретацій, або ж вона може нести систематичний характер завдяки педагогічному складнику та лінгвістичному описові. Але вона сама не має на меті бути лінгвістичним описом. Проблеми та відхилення, що виникають, як відзначають лінгвісти, внаслідок надмірного абстрагування, несумісності й нестачі звукових прикладів для наслідування, належать до світу лінгвістів, але не мають жодного стосунку до некорінних мовців, які вивчають англійську мову. Саме тому всі дескриптивно-лінгвістичні аргументи, спрямовані проти використання понять стандартна англійська та корінна англійська мова в педагогіці, оснований на концептуальному непорозумінні.

З соціально-конструктивістського погляду стандартна англійська та корінний варіант англійської мови абсолютно сумісні з прагненням некорінних мовців оволодіти англійською мовою. Власність виявляють у тому варіанті англійської мови, який розвивають і вживають мовці, що вивча-

ють мову. Утім, питання про те, чи повинна стандартна або корінна англійська мова бути прикладом для наслідування в педагогіці, є лінгвістично-політичним та лінгвістично-освітнім питанням, що потрібно досліджувати в межах відповідного соціокультурного контексту.

ПЕДАГОГІЧНЕ ЗНАЧЕННЯ

EFL – аспект іноземної мови

Англійська мова посідає перше місце серед іноземних мов у школах Німеччини. Посилаючись на вимоги Common European Framework of Reference for Languages, вони наголошують на комунікативному спрямуванні свого навчального плану (Council of Europe 2001). Загальною навчальною метою є підготовка учнів до мовних та комунікативних вимог, що висуває сучасний світ міжнародного співробітництва та міжкультурних контактів, у якому англійська мова слугує глобальною мовою *linguafranca*. Освітні стандарти шкіл землі Баден-Вюртемберг, Німеччина (Landesbildungsserver, 2004), наприклад, описують п'ять категорій компетенції, які мають набути учні десятого класу (шостий рік вивчення англійської, зазвичай учні 15-16 років): «комунікативна підготовка», «володіння мовними засобами», «оперування текстами», «культурна компетенція» та «методична компетенція». Цей опис характеризує сильну схильність до рівня корінних мовців. Навчання спрямоване на витлумачення учнями національних та регіональних вимов, процесу повсякденної комунікації, радіо- та телепрограм, фільмів, газетних статей і літературних текстів. У своєму власному мовленні учні мають вживати ідіоми та трактувати різницю між *BBCEnglish* та *GeneralAmericanEnglish*. Їх висловлення мають бути граматично правильними, без німецьких «вкраплень» та з невеликою кількістю помилок. Їхня вимова має бути близькою до норм *BBCEnglish* або *GeneralAmericanEnglish*. Формальні та неформальні вирази потрібно вживати доречно. Щодо ввічливості, привітань або звичок у їжі, учні мають поводитися культурно й дотримуватися британських або американських правил. Отже, зазначені цільові компетенції фокусуються на

стандартній англійській як наборі ідеалізованих мовних норм лінгвістичної та культурної поведінки. Найкращим тестом перевірки набутих знань є спілкування з корінними мовцями.

ELF – аспект linguafranca

Які педагогічні труднощі можуть виникнути внаслідок того, що англійську мову широко вживають як європейську та глобальну мову linguafranca з теоретичного та емпіричного погляду?

По-перше, учням потрібно знати про ELF. Відповідні навчальні завдання, зокрема знання про ситуації, у яких некорінні (та корінні) мовці вживають різні варіанти англійської мови для повсякденних комунікативних цілей, соціокультурні, когнітивні та емоційні умови, які експлікують вдачу та невдачу, а також стратегії, до яких вдається мовець, прагнучи впоратися з культурними та лінгвістичними відмінностями та досягти певних комунікативних цілей. Знання про ці аспекти ELF є основою, за допомогою якої учні можуть розвивати мовну обізнаність та міжкультурне сприйняття, що уможливить глибше витлумачення різних виявів ELF. Упровадження цих навчальних завдань у навчальний план середньої школи потребує опису теоретичних і прагматичних аспектів ELF (House 2009; Mauranen 2009; Seidlhofer 2004, 2009; Seidlhofer et al. 2006), емпіричних досліджень таких феноменів, як моніторинг, конверсаційний менеджмент або акомодация (Firth 1996; House 1999, 2002; Jenkins 2000; Knapp & Meierkord 2002; Mauranen 2006, 2010), а також аналізу ставлення до ELF некорінних мовців (Jenkins 2007).

Другий набір навчальних завдань стосується *здатності учнів розуміти* інших некорінних мовців англійської мови. У зв'язку із цим освітні стандарти для шкіл землі Баден-Вюртемберг досліджують індійську англійську мову. Це співпадає з «англофонним» потрактуванням культурних і літературних аспектів англійської. Однак, з погляду практичної комунікації, це поширення не бере до уваги проблеми з ELF, які учням, а пізніше – студентам та

професіоналам трапляються в європейському контексті. Завдяки відмінностям між мовними парами, а також у рівнях обізнаності та педагогічних підходах, процес комунікації між некорінними мовцями з різних країн Європи може супроводжуватись певними труднощами. Перші дослідження цих складних питань проводилися Дженніфер Дженкінс (Jenkins, 2000). На основі експериментально одержаних показників дослідниця виявила характерні риси вимови стандартної англійської, якої потрібно дотримуватися для досягнення зрозумілості, та виокремила їх від ключових та неключових рис мови *linguafranca*, що уможливають некорінному мовцеві певну варіацію, тобто відхилення, від стандартної норми, яке не впливатиме на її потрактування. Контекстуальні дослідження не завжди підтверджують цю гіпотезу. Наприклад, Дженкінс зазначає, що розподіл на довгі/короткі голосні належить до списку основних характеристик *linguafranca* та має дотримуватися. Однак, іспанські мовці англійської мови вимовляють, наприклад, слово *feel* з коротким голосним, як у *fill*, що зазвичай не спричиняє проблем навіть у менш професійних слухачів. Детальніші емпіричні дослідження (Ehrenreich 2009; Jenkins 2007) усе ще потрібні для виявлення зв'язку між характеристиками ELF та зрозумілістю, а також для підготовки відповідних педагогічних матеріалів із цієї теми.

Ситуація стає менш зрозумілою, якщо брати до уваги власну *продуктивну компетенцію* учнів і відповідні завдання, характерні для навчання мовою ELF. У цьому разі переваги й рішення стосовно викладання / вивчення є особливо чуттєвими до соціокультурних та освітніх установ і цінностей, які є важливими у відповідній країні або суспільстві. У школах Німеччини, наприклад, орієнтування на британський або американський стандарт є постійним (Gnutzmann, 2005). Ці педагогічні вимоги щодо навчального плану наслідують соціальну домовленість завдяки німецькому та європейському політичному, соціокультурному й освітньому розвитку. З глобального погляду, очевидно, що ці домовленості не співпадають з напівофіційними варіантами англійської мови в інших частинах світу й сучасними трендами в

ELF-комунікації в Європі. У школах Німеччини це зазвичай виражено послабленням щодо норм стандартної англійської, а саме: різницею між тим, що прописано, викладають і вивчають відповідно до навчального плану.

Барбара Сайдлхофер (Seidlhofer, 2006:45) вважає, що педагогічна специфікація завдань процесів викладання й навчання передусім має базуватися на лінгвістичних описах ELF, а також брати до уваги суспільний і педагогічний контекст цих рішень. Це ствердження збігається з думкою Віддовсона (Widdowson, 1991), який указує на відмінності між педагогічною специфікацією й лінгвістичним описом. Він зазначає, що мовні настанови для освітніх контекстів мають описуватися на рівні функціонування мови в різних контекстах, але не визначатися за допомогою їх. Через те, що ці настанови мають відповідати певним умовам адекватності, виявленням яких займається сфера мовної педагогіки (Widdowson, 1991: 23).

У цьому разі виникає наступне питання: які саме педагогічні умови є релевантними для вибору напряму та чого потрібно дотримуватися некорінному мовцеві у процесі розвитку *його англійської*?

ПОЄДНАННЯ EFL ТА ELF

Соціальне конструктивістське витлумачення мови ELF уможливорює надання тим, хто вивчає англійську мову як іноземну, статусу *мовців ELF* за умови, якщо вони використовують англійську мову для автентичної комунікації. У цьому разі стандартна англійська мова перебуває у взаємодії з ELF, та потрібно виявити їхні педагогічні стосунки. З іншого погляду, ці два аспекти можна розмежувати й виділити аспект самоідентифікації некорінних мовців-учнів й аспект їхньої ідентифікації з іншими (корінними або некорінними) мовцями англійської.

У дослідженнях, що присвячені ELF, самоідентифікацію пов'язують з *моєю англійською*. Саме в цьому сенсі Дженкінс (Jenkins, 2005) наголошує на небезпеках усіх надто жорстких навчальних цілей, які постають для досягнення норми стандартної англійської. Говорячи про вимову, мовознавець

виступає за більшу свободу й гнучкість: некорінним мовцям (студентам) варто дати змогу розвивати акцент, який показує їхні культурні та лінгвістичні корені; їм потрібно навчитися ідентифікувати та комфортно сприймати свій варіант англійської.

Утім, це лише половина малюнка. На ідентичність мовця-студента також сильно впливає контакт з іншими людьми, групами або культурами, які можуть поєднувати корінне або некорінне суспільство. «Контакт» може набувати різних форм. Для кращого потрактування взаємодії некорінного мовця-студента з англomовним суспільством Кнапп (Knapp, 1987: 1027) показує різницю між «членством» та «участю». Некорінні мовці-студенти зазвичай не є членами англomовного суспільства, але вони, можливо, хочуть брати в ньому участь. У зв'язку із цим варто зазначити, що рушійною силою під час побудови суспільної ідентичності є ставлення й цінності, що впливають на формування *іншості* мовцями-студентами. Контактні сили, задіяні у процесі формування, не обмежуються прямою й непрямою взаємодією. Для європейських мовців ELF, які мають фонові знання EFL, цілком природним є підтримувати їхні комунікативні контакти з іншими некорінними мовцями й водночас почувати себе частиною суспільства, наближеного до корінних мовців і норм стандартної англійської.

Моя англійська некорінних мовців-студентів може містити різноманітний гетерогенний набір вимог до процесу комунікації та пов'язаних мовних компетенцій, що відбивають прагнення мовця-студента виявити соціокультурний та лінгвістичний зв'язок між корінними / некорінними суспільствами й самим собою. Це є основними умовами для розвитку *моєї англійської*. Соціально-конструктивістський підхід забезпечує теоретичну основу, що уможливлює трактувати зв'язок між конфліктними й винятковими силами, на перший погляд. На цьому фоні потрібно пояснити два аспекти орієнтування мовця-студента на (корінну) стандартну англійську. З одного боку, як ми вже зазначали, цей процес є результатом пізнавального та навмисного прагнення і не співпадає з

лінгвістичними описами, які надають йому мовознавці. З іншого боку, орієнтування мовця-студента на мету постійно перетворюється на соціальні конструктивістські процеси сприйняття та розвитку.

З погляду прикладної лінгвістики, ці комплексні питання потребують описів, які беруть до уваги широкий спектр особливостей мовця: від комунікативних та суспільних потреб до ставлень та вимог, від лінгвістичних та комунікативних компетенцій до стратегічних процесів, від статистичних описів до тривалих аналізів того, як саме лінгвістичні та комунікативні компетенції та суспільні об'єднання змінюються з часом та підлягають впливу певних контекстів ELF.

У світлі нашої дискусії можна сказати, що завданням педагогічного посередництва є встановлення певного балансу між завданнями EFL та ELF, який би якнайкраще слугував для задоволення потреб і вимог студентів під час розвитку *моєї англійської*. Соціолінгвістичний і прагматичний аналізи дали змогу показати особливості ELF комунікації всередині й за межами уроку з іноземної мови. Потреба в педагогічних розробках, які б могли допомогти заповнити простір між школою та реальним життям, стала очевидною та терміновою. Дослідження із соціально-конструктивного погляду наголошують на природній потребі для мовця-студента розвивати *їх власну англійську*, що також вимагає певних педагогічних змін. Простори, що відчиняються у процесі конструктивної реконцептуалізації вивчення мови, стають доступними для педагогічної організації уроку іноземної мови з акцентом на комунікативні та суспільні потреби та цілі (майбутніх) мовців англійської мови як мови *linguafranca*.

ВИСНОВОК

Я сподіваюсь, що мені вдалося показати соціально-конструктивістську модель ELF та визнання *Моєї англійської*. Це дає змогу по-новому подивитися на англійську мову, якою володіють корінні мовці, та стандартну англійську. Це питання досліджували мовознавці, що вивчають ELF та EFL.

На основі потрактування процесу оволодіння другою мовою як комплексного, який поєднує когнітивні, емоційні та соціальні елементи, володіння англійською мовою не є питанням лише біологічно-когнітивного характеру: людина може оволодіти англійською мовою лише через конструювання своєї *власної* англійської.

Підхід, використаний у цій статті, є теоретичним і методологічним. У науковій розвідці з'ясовано нові емпіричні перспективи для дослідження ELF та SLA; а також указано на вагомий внесок, зроблений автором, у методологію навчання ELF та навчання іноземної мови.

Бібліографічні посилання

1. Albl-Mikasa, M. 2009. Who's afraid of ELF: "Failed" natives or non-native speakers struggling to express themselves? In Dimensionen der Zweitsprachenforschung. Dimensions of Second Language Research. (Festschrift for Kurt Kohn), M. Albl-Mikasa, S. Braun & S. Kalina, (eds), 109–129. Tübingen: Narr.
2. Byram, M. 1997. Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Clevedon: Multilingual Matters. English as a lingua franca
3. Canagarajah, S. 2007. Lingua franca English, multilingual communities, and language acquisition. The Modern Language Journal 91: 923–939.
4. Corder, S. P. 1967. The significance of learners' errors. International Review of Applied Linguistics 5: 161–170.
5. Council of Europe. 2001. Common European Framework of References for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Cambridge: CUP.
6. Crystal, D. 2003. English as a Global Language. Cambridge: CUP.
7. Canale, M. & Swain, M. 1980. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. Applied Linguistics 1(1): 1–47.
8. Ehrenreich, S. 2009. English as a lingua franca in multinational corporations. Exploring business communities of practice. In English as a Lingua Franca: Studies and Findings, Mauranen & E. Ranta (eds), 126–151. Newcastle upon

Tyne: Cambridge Scholars Publishing.

9. Færch, C. & Kasper, G. 1983. *Strategies in Interlanguage Communication*. London: Longman.
10. Firth, A. 1996. The discursive accomplishment of normality. On 'lingua franca' English and conversation analysis. *Journal of Pragmatics* 26: 237–259.
11. Gnutzmann, C. 2005. 'Standard English' and 'World English'. Linguistic and pedagogical considerations. In *The Globalisation of English and the English Classroom*, C. Gnutzmann & F. Intemann (eds), 107–118. Tübingen: Narr.
12. Graddol, D. 1997. *The Future of English? A Guide to Forecasting the Popularity of the English Language in the 21st Century*. London: British Council.
13. Graddol, D. 1999. The decline of the native speaker. *AILA Review* 13: 57–68.
14. Graddol, D. 2006. *English Next. Why Global English May Mean the End of 'English as a Foreign Language'*. London: British Council.
15. House, J. 1999. Misunderstanding in intercultural communication: Interactions in English as a lingua franca and the myth of mutual intelligibility. In *Teaching and Learning English as a Global Language – Native and Non-Native Perspectives*, C. Gnutzmann (ed.), 73–89. Tübingen: Stauffenburg.
16. House, J. 2002. Pragmatic competence in lingua franca English. In *Lingua Franca Communication*, K. Knapp & C. Meierkord (eds), 245–267. Frankfurt: Peter Lang.
17. House, J. 2009. Subjectivity in English as lingua franca discourse: The case of you know. *Intercultural Pragmatics* 6(2): 171–193.
18. James, A. 2005. The challenges of the lingua franca: English in the world and types of variety. In *The Globalisation of English and the English Classroom*, C. Gnutzmann & F. Intemann (eds), 133–144. Tübingen: Narr.
19. Jenkins, J. 2000. *The Phonology of English as an International Language*. Oxford: OUP.
20. Jenkins, J. 2005. Teaching pronunciation for English as a lingua franca. In *The Globalisation of English and the English Classroom*, C. Gnutzmann & F. Intemann (eds), 145–158. Tübingen: Narr.

21. Jenkins, J. 2006. Points of view and blind spots: ELF and SLA. *International Journal of Applied Linguistics* 16(2): 137–162.
22. Jenkins, J. 2007. *English as a Lingua Franca: Attitude and Identity*. Oxford: OUP.
23. Kachru, B. 1985. Standards, codification and sociolinguistic realism: The English in the outer circle. In *English in the World: Teaching and Learning the Language and Literatures*, R. Quirk & H. G. Widdowson (eds), 11–30. Cambridge: CUP.
24. Kachru, B. 1991. Liberation linguistics and the Quirk concern. *English Today* 7(1): 3–13.
25. Klimpfinger, T. 2009. ‘She’s mixing the two languages together’ – Forms and functions of codeswitching in English as a lingua franca. In *English as a Lingua Franca: Studies and Findings*, Mauranen & E. Ranta (eds), 348–371. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
26. Knapp, K. 1987. English as an international lingua franca and the teaching of intercultural communication. In *Perspectives of Language in Performance. Studies in Linguistics, Literary Criticism, and Foreign Language Teaching to Honour Werner Hüllen on the Occasion of his Sixtieth Birthday*, W. Lörscher & R. Schulze (eds), 1022–1039. Tübingen: Narr.
27. Knapp, K. 2002. The fading out of the non-native speaker: Native dominance in lingua-francasituations. In *Lingua Franca Communication*, K. Knapp & C. Meierkord (eds), 217–244. Frankfurt: Peter Lang.
28. Knapp, K. 2009. English as a lingua franca in Europe – variety, varieties or different types of use? In *Dimensionen der Zweitsprachenforschung. Dimensions of Second Language Research. (Festschrift for Kurt Kohn)*, M. Albl-Mikasa, S. Braun & S. Kalina (eds), 131–139. Tübingen: Narr.
29. Knapp, K., Enninger, W. & Knapp-Potthoff, A. (eds). 1987. *Analyzing Intercultural Communication*. Berlin: Mouton-de Gruyter.
30. Knapp, K. & Meierkord, C. (eds). 2002. *Lingua Franca Communication*. Frankfurt: Peter Lang.

- 31.Kohn, K. 1990. Dimensionen lernersprachlicher Performanz. Theoretische und empirische Untersuchungen zum Zweitsprachenerwerb. Tübingen: Narr.
- 32.Kohn, K. 2007. Englisch als globale Lingua Franca: Eine Herausforderung für die Schule. In Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen, T. Anstatt (ed.), 207–222. Tübingen: Narr.
- 33.Landesbildungsserver. 2004. Baden-Württemberg – Bildungsstandards für Englisch in Gymnasien. <<http://www.schule-bw.de/entwicklung/bistand>> (May 29, 2010).
- 34.Leung, C. 2005. Convivial communication: Recontextualizing communicative competence. *International Journal of Applied Linguistics* 15(2): 119–144.
- 35.Mauranen, A. 2006. Signalling and preventing misunderstanding in English as lingua franca communication. *International Journal of the Sociology of Language* 177: 123–150.
- 36.Mauranen, A. 2009. Chunking in ELF: Expressions for managing interaction. *Journal of Intercultural Pragmatics* 6(2): 217–233.
- 37.Mauranen, A. 2010. Discourse reflexivity – a discourse universal? The case of ELF. *Nordic Journal of English Studies* 9 (2): 13–40.
- 38.Mauranen, A. & Ranta, E. (eds). 2009. *English as a Lingua Franca: Studies and Findings*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- 39.Mauranen, A., Hynninen, N. & Ranta, E. 2010. English as an academic lingua franca: The ELFA project. *English for Specific Purposes* 29: 183–190.
- 40.Pitzl, M.-L. 2009. ‘We should not wake up any dogs’: Idiom and metaphor in ELF. In *English as a Lingua Franca: Studies and Findings*, A. Mauranen & E. Ranta (eds), 298–322. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- 41.Quirk, R. 1985. The English language in global context. In *English in the World: Teaching and Learning the Language and Literatures*, R. Quirk & H. G. Widdowson (eds), 1–6. Cambridge: CUP.
- 42.Quirk, R. 1990. Language varieties and standard language. *English Today* 21: 3–10.

43. Schumann, J. H. 1978. *The Pidginization Process. A Model for Second Language Acquisition*. Rowley MA: Newbury House.
44. Seidlhofer, B. 2001. Closing a conceptual gap: The case for a description of English as a lingua franca. *International Journal of Applied Linguistics* 11: 133–158.
45. Seidlhofer, B. 2004. Research perspectives on teaching English as a lingua franca. *Annual Review of Applied Linguistics* 24: 209–239.
46. Seidlhofer, B. 2005. Standard future or half-baked quackery? Descriptive and pedagogic bearings on the globalisation of English. In *The Globalisation of English and the English Classroom*, C. Gnutzmann & F. Intemann (eds), 159–173. Tübingen: Narr.
47. Seidlhofer, B. 2006. English as a lingua franca in the expanding circle: What it isn't. In *English in the World: Global Rules, Global Roles*, R. Rubdy & M. Saraceni (eds), 40–50. London: Continuum.
48. Seidlhofer, B. 2007. English as a lingua franca and communities of practice. In *Anglistentag 2006 Halle Proceedings*, S. Volk-Birke & J. Lippert (eds), 307–18. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier.
49. Seidlhofer, B. 2009. Orientations in ELF research: Form and function. In *English as a Lingua Franca: Studies and Findings*, A. Mauranen & E. Ranta (eds), 37–59. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
50. Seidlhofer, B., Breiteneder, A. & Pitzl, M.-L. 2006. English as a lingua franca in Europe. *Annual Review of Applied Linguistics* 26: 1–34.
51. Seidlhofer, B. & Widdowson, H. G. 2009. Conformity and creativity in ELF and learner English. In *Dimensionen der Zweitsprachenforschung. Dimensions of Second Language Research*, (Festschrift for Kurt Kohn), M. Albl-Mikasa, S. Braun & S. Kalina (eds), 93–107. Tübingen: Narr.
52. Selinker, L. 1972. Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics* 10: 219–231.
53. Selinker, L. & Lamendella, J. T. 1980. Two perspectives on fossilization in interlanguage learning. In *Reading on English as a Second Language*, K. Croft

- (ed.), 132–143. Boston MA: Little, Brown and Company.
54. Swain, M. 1985. Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In *Input in Second Language Acquisition*, S. Gass & C. Madden (eds), 235–256. New York NY: Newbury House.
55. Swain, M. 1995. Three functions of output in second language learning. In *Principle and Practice in Applied Linguistics. Studies in Honour of H. G. Widdowson*, G. Cook & B. Seidlhofer (eds), 125–144. Oxford: OUP.
56. Swain, M. 2005. The output hypothesis: Theory and research. In *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*, E. Hinkel (ed.), 471–483. Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
57. Vygotsky, L. S. 1978. *Mind in Society: The Development of Higher Mental Processes*. Cambridge MA: Harvard University Press.
58. Wenger, E. 1998. *Communities of Practice*. Cambridge: CUP.
59. Widdowson, H. G. 1991. The description and prescription of language. In *Linguistics and Language Pedagogy: The State of the Art*, J. Alatis (ed.), 11–24. Washington DC: Georgetown University Press.
60. Widdowson, H. G. 2003. *Defining Issues in English Language Teaching*. Oxford: OUP.
61. Widdowson, H. G. 2004. *Text, Context, Pretext. Critical Issues in Discourse Analysis*. Oxford: Blackwell.

Навчально-методичне видання

МОВНА ПОЛІТИКА: ПРОБЛЕМИ МІНОРИТАРНИХ МОВ

Хрестоматія

Редакційна колегія:

А. І. Анісімова, І. С. Попова

Редактори: *В. В. Яшкіна*

Верстка: *Л. О. Глухова*

Підписано до друку 10.11.2016. Формат 60х84/16. Друк цифровий.
Папір офсетний. Ум. друк. арк. 12,56. Тираж 200 прим. Зам. № 228.

Видавництво і друкарня «Ліра»

49000, м. Дніпропетровськ, вул. Наукова, 5

Свідоцтво про внесення до ДержреєструДК № 188 від 19.09.2000 р.

ISBN978-966-383-758-1